STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
NO. 01647

TEORYE UN PRAKTIK FUN DER LERNARBET IN SHUL

Iakov Reznik

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS
413 256-4900 | YIDDISH@BIKHER.ORG
WWW.YIDDISHBOOKCENTER.ORG

•

MAJOR FUNDING FOR THE
STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
WAS PROVIDED BY:

Lloyd E. Cotsen Trust
Arie & Ida Crown Memorial
The Seymour Grubman Family
David and Barbara B. Hirschhorn Foundation
Max Palevsky
Robert Price
Righteous Persons Foundation
Leif D. Rosenblatt
Sarah and Ben Torchinsky
Harry and Jeanette Weinberg Foundation
AND MEMBERS AND FRIENDS OF THE
National Yiddish Book Center

•

The *goldene pave*, or golden peacock, is a traditional symbol of Yiddish creativity. The inspiration for our colophon comes from a design by the noted artist Yechiel Hadani of Jerusalem, Israel.

The National Yiddish Book Center respects the copyright and intellectual property rights in our books. To the best of our knowledge, this title is either in the public domain or it is an orphan work for which no current copyright holder can be identified. If you hold an active copyright to this work – or if you know who does – please contact us by phone at 413-256-4900 x153, or by email at digitallibrary@bikher.org

אינסטיטוט פאר ידישער פראלעטארישער קולטור פונ דער אלוקראינישער
וויסנשאפטלעכער אקאדעמיע. פעדאגאגישע סעקציע

י. רעזניק

טעאָריע אונ פראקטיק
פונ דער לערנארבעט אינ שול

גרונט-פראגנ פונ דידאקטיק

ערשטער טײל

פארלאג „עמעס“, מאָסקווע 1935

Printed in Soviet Union

אינהאלט

זײַט

פּאָרוואָרט 5

גרונט-אײַנשטעלונגען צו דער פראגע וועגן מעטאָד פון לערנארבעט אין שול

1. וועגן מעטאָדישן פאָרמאליזם אין דער ארבעט פון שול 7
2. באגריף „מעטאָד“ אין דער בורזשואזער וויסנשאפט 11
3. די לערע פון דיאַלעקטישן מאטעריאַליזם וועגן מעטאָד 15
4. מעטאָד פון פאָרשן און מעטאָד פון אונטעריכט 19
5. אַלגעמיינע און ספּעציעלע מעטאָדיק 24
6. די דערקענטעניש-שטופּעס און דער אונטעריכט-מעטאָד 26
7. ראָליע פון פּראקטיק אין דער דערקענטעניש און אינעם אונטעריכט 37
8. אנאַליטישער און סינטעטישער מעטאָד 44
9. אינדוקטיווער און דעדוקטיווער מעטאָד 53

פּסיכאָלאָגישע יעסוידעס פון אונטעריכט

1. אקטיווע אײַנשטעלונג פון די קינדער, ווי א פאָרהאנאָכע פון עפעקטיוון לערנען: . . . 57
   - א) אינטערעס 58
   - ב) אויפמערקזאמקײַט 72
2. לעבעדיקע אָנשויונג, ווי אן אויסגאנג-פּונקט פונעם לערן-פּראָצעס 76
3. פיקסירונג פון ידיעות און קענטענישן 82
4. עקאָנאָמיע און טעכניק פון לערנען 89
   - לערן-קרומע 93
   - צושטאנד און אײַנשטעלונג פונעם לערן-סוביעקט 100
   - כאראקטער פונעם לערן-מאטעריאַל 102
   - צײַט-דויער און פאנאנדערטיילונג פון לערן-סעאנסן 104
   - אקטיווער און פּאסיווער מעטאָד פון איבערכאזערן 108
   - לערנען גאנצערהייט און לערנען טיילנווײַז 109
   - טעמפּ פון לערנארבעט 111
   - אַלגעמיינע פאָרמולירונג פונעם לערן-מעטאָד 111

אָרגאניזאציע פון דער לערנארבעט אין שול

1. די קלאסנלימודים-סיסטעם 113
2. צו דער געשיכטע פון דער קלאסנלימודים-סיסטעם 113

3. קריטיק פון דער קלאסנלימודים־סיסטעם אין דער בורזשואזער שול 122
4. רעפארם פון דער קלאסנלימודים־סיסטעם מיט דער הילף פון פייקײט־גרופירונג . . . 129
5. עקספערימענטאלער אויספרווו פון פייקײט־גרופירונג 139
6. פייקײט־גרופירונג אין דער סאוועטישער שול 142
7. פלענער פון אינדיווידועלער און זעלבשטענדיקער ארבעט 146
8. שטעלונג פון דער סאוועטישער פעדאגאגיק צו די פלענער פון אינדיווידועלער און זעלבשטענדיקער ארבעט 157
9. ארגאניזאציע פון דער לערנארבעט אין דער סאוועטישער שול 164

דער שען־פלאן (רעשימע)

1. באדײַטונג פונעם שען־פלאן 178
2. די אײַנארדענונג פון די לימודים אין דעם שען־פלאן 179
3. די ענדערונג פון ארבעט־פייקײט אין משך פון טאג 180
4. רעלאטיווע שווערקײט פון באזונדערע געגנשטאנדן 183
5. רעלאטיווער אינטערעס צו באזונדערע לימודים 187
6. אייניקע פראבלעמען פונעם שען־פלאן; צווייטשאַיקע לימודים, סימעטריע און אסימעטריע 190
7. וויאזוי באזײַטיקן אביעקטיווע שוועריקײטן אין דער צונויפשטעלונג פון דעם שען־פלאן . 192

דיסקאנט פון דערגרייכונגען אין דער לערנארבעט

1. באדײַטונג פון דיסקאנט 195
2. קריטעריס פון א ריכטיק אויסגעשטעלטן דיסקאנט 196
3. מעטאדן פון לויפנדיקן דיסקאנט 206

קאנטראל־פרווון

1. די קאנטראל־פרווון און דער אלטער עקזאמען 226
2. ראליע פון די קאנטראל־פרווון אין פעדאגאגישן פראצעס 229
3. שלוס־ארבעט פון לערניאר און די קאנטראל־פרווון 230
4. די צוגרייט־ארבעט פון די שילער צו די קאנטראל־פרווון 232
5. די צוגרייט־ארבעט פון די לערער צו די קאנטראל־פרווון 235
6. מעטאדן און טעכניק פון דורכפירן די קאנטראל־פרווון 237
ביבליאגראפיע 242
זאך־רעגיסטער 250
נאמען־רעגיסטער 252

פאָרוואָרט

אינ דעמ היאָזיקנ בוכ פרוּווּנ מיר זיכ שטעלנ אונ באַלויכטנ די גרונט־פּראָבלעמענ פונ דידאַקטיק אינ שײַנ פונ די פּרינציפּיעלע מאַרקסיסטיש־לענינישע אײַנשטעלונגענ, וואָס זײַנענ געגעבנ געוואָרנ אינ די ווערק פונ די קלאַסיקער פונ מאַרקסיזמ אונ אינ די פּאַרטיי־באַשטימונגענ וועגנ דער שול. צוליב דער לייזונג פונ די געשטעלטע פּראָבלעמענ סטאַרענ מיר זיכ אויסנוצנ די רײַכע דערפאַרונג פונ דער סאָוועטישער שול אונ אויכ די קריטיש דורכגענומענע דערפאַרונג פונ דער בורזשואַזער שול. אינ א גרויסער מאָס ציִענ מיר צו די אויספירנ פונ דער עקספּערימענטאַלער פּעדאַגאָגיק. אינ מעשעכ פונ די לעצטע פּאָר צענדליק יאָרנ איז די עקספּערימענטאַלע פּעדאַגאָגיק, באַזונדערס די אַמעריקאַנער, זייער נאָענט צוגעגאַנגענ צו דער שול־פּראַקטיק. עס איז קימאַט ניטאָ קיינ איינ פראַגע פונעמ שול־אונטערריכט, וואָס זאָל אינ אזא אָדער אַנדערער פאָרמ ניט גענומענ ווערנ ווי אַנ אָביעקט פונ עקספּערימענטאַלער פאָרשונג. דער ווערט פונ דער אַרבעט, וואָס איז אָפּגעטאָנ געוואָרנ אינ דעמ געביט, איז פאַרהעלטנישמעסיק א גאַנצ נידעריקער, ווײַל די מעטאָדאָלאָגיע פונעמ בורזשואַזנ פּעדאַגאָגישנ עקספּערימענט איז אינ טאָכ א פאַלשע. דאָס הייסט אָבער ניט, אַז מיר מעגנ די דאָזיקע אַרבעט אינגאַנצנ איגנאָרירנ. בא א געהעריקנ קריטישנ צוגאַנג קאָנענ מיר זי טיילווײַז אויסנוצנ פאַר אונדזער פּראַקטיק. אזא צוגאַנג האָבנ מיר זיכ געפּרוּווט פאַרווירקלעכנ אינ אונדזער בוכ.

אינעמ ערשטנ טייל פונעמ בוכ באַהאַנדלענ מיר די מעטאָדאָלאָגישע אונ פּסיכאָלאָגישע יעסוידעס פונעמ אונטערריכט אונ די אָרגאַניזאַציע פונ דער לערנאַרבעט אינ שול (קלאַסנלימודים־סיסטעמ, רעשימע, דיסקאָנט). אינעמ צווייטנ טייל פאַרנעמענ מיר זיכ מיט די פראַגנ פונ פּראָגראַמ אונ מעטאָד פונ דער לערנאַרבעט (אָפּקלײַב אונ אָרגאַניזאַציע פונ לערנ־מאַטעריאַל, אָרגאַניזאַציע אונ טעכניק פונ א לימעד, פאָרמענ פונ דער לערנאַרבעט, דיסציפּלינ).

דער גרעסטער טייל פונ דעם מאטעריאל, וואס ווערט דא פובליקירט, איז דורכגעארבעט געווארנ אינ פארמ פונ פארטראגנ אינ דער פעדאגאגישער סעקציע פונ אינסטיטוט פאר יידישער פראלעטארישער קולטור אונ אינ דער קאטעדרע פונ פעדאגאגיק באמ קיעווער מעלובע=אוניווערסיטעט.

י. רעזניק.

גרונט־אײַנשטעלונגענ צו דער פראגע וועגנ מעטאָד פונ לערנארבעט אינ שול

1. וועגנ מעטאָדישנ פאָרמאליזמ אינ דער ארבעט פונ שול

איינער פונ די וויכטיקסטע פאקטאָרנ, וואָס באשטימט די קוואליטעט פונ דער לערנארבעט אינ שול, איז דער אונטעריכטמעטאָד. דער גרונט־כיסאָרנ פונ דער שולארבעט, אפ וועלכנ דער צק פונ דער פארטיי האָט אנגעוויזנ אינ זײַנ באשטימונג פונ 5־טנ סענטיאבער 1931 יאָר, דאָס, „וואָס דער אונטעריכט אינ שול גיט ניט קיינ גענוגנדיקנ פארנעמ יעדיעס פונ אלגעמיינער בילדונג אונ לייזט ניט באפרידיקנדיק די אויפגאבע פונ צוגרייטנ פאר די טעכניקומס אונ פאר דער הויכשול פולשטענדיק איוורעדיקע מענטשנ, וואָס באהערשנ גוט די יעסוידעס פונ וויסנשאפט (פיזיק, כימיע, מאטעמאטיק, מוטערשפראכ, געאָגראפיע אא.)," איז געווענ אינ א גרויסער מאָס א רעזולטאט פונ די ניט פאסיקע מעטאָדנ אונ פונ די מעטאָדישע פארקריפלונגענ, וואָס זײַנענ אינ משכ פונ א שטיק צײַט געווענ שטארק פארשפרייט אינ דער ארבעט פונ אונדזער שול.

דעמ מעטאָדאלאָגישנ וואָרצל פונ די דאָזיקע מעטאָדישע פארקריפלונגענ דארפ מענ זוכנ אינ די אנטילענינישע אידעאָלאָגיש־פרעמדע טעאָריעס, וואָס די אגענטור פונ דעמ קלאסנ־סוינע האָט זיכ געסטארעט דורכשמוגלענ אינ אונדזער לאנד, אונ וואָס האָבנ אונטערנ דרוק פונ דער קליינבורגערלעכער סטיכיי געפונענ א גינסטיקנ באָדנ פאר זייער אנטוויקלונג אינ אייניקע געביטנ פונ דער סאָוועטישער פעדאגאָגיק, אדאנק די ניט אויסגעלעבטע רעשטנ פונ דער בורזשואזער אונ קליינבורגערלעכער אידעאָלאָגיע.

די ווירקונג פונ די בורזשואזע טעאָריעס טרעט ארויס באזונדערס בולט אינעמ מעטאָדישנ פאָרמאליזמ, וואָס גייט דורכ ווי א רויטער פאָדעמ דורכ אלע אָפּנייגנ אונ פעלערנ, דורכ אלע מעטאָדישע „זוכענישנ" אונ מעטאָדישע פארקריפלונגענ אינ דער ארבעט פונ דער סאָוועטישער שול ביז דער היסטאָרישער באשטימונג פונ צק.

אינ וואָס באשטייט דער מעטאָדישער פאָרמאליזמ? ער באשטייט אינ דעמ, וואָס דער מעטאָד ווערט גענומענ אָפּגעריסנ פונ דעמ מאטעריאל, צו

וועלכנ ער ווערט אָנגעווענדט. דער מעטאָד ווערט קאָנסטרויִרט און אָפּגעקליבנ אָנ דעם געהעריקנ דיסקאָנט פונ די ספּעציפישע טנאָים, אינ וועלכע עס וועט אויסקומענ צו ארבעטנ. דער מעטאָד ווערט מעכאניש צוגעפּאסט צום מאטעריאל, ער ווערט אינ אים אריַינגעטראָגנ פונ אויסנ. עס ווערט דערביַי גיט גענומענ אינ אכט ניט די ספּעציפישקייט פונעם אינהאלט פונ מאטעריאל, ניט די ספּעציפישקייט פונ די קאָנקרעטע טנאָים פונ ארבעט.

דער מעטאָדישער פאָרמאליזם געפינט זײַנ אויסדרוק אינעם מעטאָדישנ סוביעקטיוויזם. „שטרענג רײדנדיק איז דער מעטאָד שטענדיק אינדיווידועל", — אזוי שרײַבט דער אמעריקאנער בורזשואזער פּעדאגאָג דזשאָנ דיוי. „יעדער מענטש האָט זײַנ אייגענעם אינסטינקטיוו וועג פונ דערנעענטערנ זיכ צו א זאכ; די ריכטונג=אײַנשטעלונג און דער מאָדוס פונ דערנעענטערנ זיכ צו א פּראָבלעם און זי לייזנ זײַנענ אינדיווידועל" [1]. לויט דער דאָזיקער מיינונג קענענ צו דער לייזונג פונ איינער און דער זעלבער פּעדאגאָגישער פּראָבלעם אָנגעווענדט ווערנ די סאמע פארשיידנארטיקע מעטאָדנ, דער איינציקער באשטימענדיקער פאקטאָר אינ דעם אָפּקלײַב און אינ דער קאָנסטרויִרונג פונ מעטאָד איז דער אינדיווידועלער ווילנ, די אינדיווידועלע נייגונג פונעם לערער.

אנ אנדער אויסדרוק פונעם מעטאָדישנ פאָרמאליזם, נאָכ א סאכ מער פארשפּרייטנ, שטעלט מיט זיכ פאָר דער מעטאָדישער אוניווערסאליזם. וויבאלד דער מעטאָד איז ניט אָפּהענגיק פונעם מאטעריאל, וויבאלד באשטימענדיק פארנ אָפּקלײַב פונ מעטאָד איז נאָר דער ווילנ פונ לערער, איז פארוואָס זאָל מענ ניט קענענ אויסגעפינענ דעם סאמע בעסטנ מעטאָד און אים אָנווענדנ פאר אלע דיסציפּלינעס, אפ אלע עלטער-שטופעס און אינ אלע שול-טיפּנ? אזוי שטעלט די פראגע דער מעטאָדישער פאָרמאליסט, און ענטפערט אפ דער דאָזיקער פראגע פּאָזיטיוו. אזוי ארום קומט אופ די זוכעניש פונ א „גענעראלנ" מעטאָד פונ שולארבעט, פונ אזא מעטאָד, וואָס זאָל קענענ אָנגעווענדט ווערנ אוניווערסאל. ווי באוווּסט, האָבנ מיר אינ אונדזער שול געהאט א גאנצע סעריע אזוינע „גענעראלע" מעטאָדנ, וואָס יעדערער פונ זיי איז אינ זײַנ צײַט רעקלאמירט געוואָרנ פארנ אוניווערסאלנ מעטאָד פונ ארבעט אינ שול.

מערער פונ אלצ האָט אָפּגעגליקט דעם קאָמפּלעקס-מעטאָד. דער דאָזיקער מעטאָד איז אינ משך פונ א סאכ יאָרנ געווענ דער הויפּט-מעטאָד פונ ארבעט אינ קינדערגאָרטנ, אינ שול, אינ פאבזאוושול, אינ טעכניקום אאוו.

א שטיק צײַט איז די סאָוועטישע פּעדאגאָגיק געווענ פארכאפּט מיטנ פּראָיעקט-מעטאָד, וואָס דער אמעריקאנער פּעדאגאָג קילפּאטריק האָט באגרינדעט ווי אנ אוניווערסאלנ מעטאָד פונ שולארבעט אינ זײַנ בוכ „די יעסוידעס פונ מעטאָד".

די פונקציע פונ א גענעראַלנ מעטאָד האָט אויכ אויסגעפילט דער דאַלטאָנישער לאַבאָראַטאָר־פּלאַנ פונעמ אַמעריקאַנער פּעדאַגאָג העלענ פּאַרקהערסט. דער דאָזיקער פּלאַנ איז געווענ באַזונדערס פאַרשפּרייט אינ דער מיטלשול און אינ דער הויכשול.

ווי טיפ ס'איז איינגעוואָרצלט בא אייניקע פּעדאַגאָגנ טעאָרעטיקער דער דאָזיקער מעטאָדישער פאָרמאַליזמ, די דאָזיקע שטרעבונג צו א „גענעראַלנ" „אוניווערסאַלנ" מעטאָד, קאָנ מענ זענ פונ דעמ פאַקט, וואָס שוינ נאָכ דער סענטיאַבער־באַשטימונג פונ צ'ק אינ 1931 יאָר האָבנ מיר געהאַט א רײ אַרויסזאָגונגענ און פאַרקריפּלונגענ פונ דער מינ.

אינ דעמ האַלב־אָפיציעלנ מעטאָדישנ בריוו „וועגנ מעטאָדנ פונ אונטעריכט אינ דער אָנהייב־ און מיטלשול", וואָס איז דערשינענ אינ 1932 יאָר, איז געגעבנ געוואָרנ אינ דער מעטאָדאָלאָגישער באַגרינדונג פונ דער מאַרקסיסטישער מעטאָדיק אַזא פאָרמולירונג: „די באַהויפּטונג, וואָס איז בעשייטע אַרויסגערוקט געוואָרנ און וועלכע האָט ניט קיינ מאַרקסיסטישע איינשטעלונג, וועגנ פלוראַליזמ קעגנ מאָניזמ פונ מעטאָדנ (א סאַכ מעטאָדנ און ניט איינ מעטאָד), — די דאָזיקע באַהויפּטונג האָט גאָרנישט ניט געקענט באַשאַפנ כוץ אַנ עקלעקטישנ פּלאָנטער אינ קאָפּ פונ לערער" [2].

די גאַנצע בראָשור שטעלט מיט זיכ פאָר א בוילעטע אילוסטראַציע פונ מעטאָדישנ פאָרמאַליזמ. ס'ווערט געגעבנ א הוילער אינווענטאַר פונ מעטאָדנ, אָנ א דעטאַלנ אַנאַליז פונ די טנאָימ, בא וועלכע דער אָדער יענער מעטאָד קאָנ און דאַרפ אָנגעווענדעט ווערנ אינ לערנ־פּראָצעס. באַשטימענדיק די מעטאָדנ פונ אונטעריכט, גייענ אַרויס די אַוטאָרנ ניט פונעמ לערנ־מאַטעריאַל, נאָר פונ אַלגעמיינע אַבסטראַקטע פּרינציפּנ פונ דער אַלגעמיינער מעטאָדיק. אָנשטאָט באַווײַזנ דעמ לערער אינ א קאָנקרעטער פאָרמ, וויאַזוי דער אָדער יענער ספּעציפישער אינהאַלט פונ דעמ אָדער יענעמ באַשטימטנ לימעד דיקטירט אינ די געגעבענע באַדינגונגענ די נויטווענדיקייט צו אָנווענדנ דעמ אָדער יענעמ מעטאָד, די אָדער יענע פאָרמענ און אויפאַנימ פונ אַרבעט, — אָנשטאָט דעמ ווערנ רעקאָמענדירט מעטאָדנ „בכלל", אָפּגעריסנ פונעמ אינהאַלט און פונ די קאָנקרעטע טנאָימ פונ אַרבעט.

שוינ נאָכ דער סענטיאַבער־באַשטימונג פונ צק, וואָס האָט שטרענג געוואָרנט קעגנ מעטאָדישנ אוניווערסאַליזמ, האָט אינ אונדזער שול פאַרנומענ א ברייט אָרט דער אַזוי־גערופענער „בריגאַד־לאַבאָראַטאָרער (אָדער לאַבאָראַטאָר־בריגאַדער) מעטאָד פונ אַרבעט". א גאַנצע רײ לינקאַטשיש־געשטימטע באַוויירימ האָבנ פאַנאַטיש רעקלאַמירט דעמ דאָזיקנ מעטאָד, ווי א פונדאַמענטאַלנ און אוניווערסאַלנ מעטאָד פונ שולאַרבעט.

דער לאַבאָראַטאָר־בריגאַדער מעטאָד איז געוואָרנ א מינ „שטעלפאַרטרעטער" פונעמ „גענעראַלנ" פּראָיעקט־מעטאָד.

די צווייטע באַשטימונג פון דער פּאַרטיי וועגן דער אָנהייב־און מיטלשול (פון 25־טן אויגוסט 1932 יאָר) איז געצווונגען געווען זיך באַזונדער אָפּשטעלן אויף דער דאָזיקער פּאַרקריפּלונג. די באַשטימונג שרייבט: „ניט קוקנדיק אויף דער אָנווייזונג פון צק אין דער דאָזיקער באַשטימונג (פון 5־טן סעפּט. 1931 יאָר), אַז קיין איין מעטאָד טאָר ניט אַנערקענט ווערן פאַר א גרונט־מעטאָד און אוניווערסאַלן מעטאָד פון לערנען, איז אין דער פּראַקטיק פון דער שול פאַרשפּרייט געוואָרן, ווי א גרונט־מעטאָד, דער אַזוי גערופענער „לאַבאָראַטאָר־בריגאַדער מעטאָד“ (אין א ריי שולן איז ער פאַרוואַנדלט געוואָרן אין אַן אוניווערסאַלן מעטאָד), וואָס ווערט באַגלייט מיט דער אָרגאַניזאַציע פון באַשטענדיקע און אָבליגאַטאָרישע בריגאַדעס, וועלכע האָבן געפירט צו פאַרקריפּלונגען אין דער פאָרם פון אַנאָנימקע אין דער לערנאַרבעט, צו אַראָפּזעצן די ראָליע פון פּעדאַגאָג און צו איגנאָרירן אין א סאַך פאַלן די אינדיווידועלע לערנאַרבעט פון יעדן שילער“.

דער קאָמפּלעקס־מעטאָד, דער אויספאָרשונג־מעטאָד, דער פּראָיעקט־מעטאָד, דער לאַבאָראַטאָר־בריגאַדער מעטאָד, — די אַלע מעטאָדן האָבן, יעדער אין זיין צייט, געשפּילט די ראָליע פון אוניווערסאַלע מעטאָדן. און עס איז וויכטיק אונטערצושטרייכן, אַז די אַלע מעטאָדן זיינען אָדער אויפגעקומען אין דער סאָוועטישער פּעדאַגאָגיק אונטער א שטאַרקער ווירקונג פון אַנטשפּרעכיקע בורזשואַזע מעטאָדן, אָדער זיי זיינען צו אונדז אומקריטיש איבערגעטראָגן געוואָרן פון דער בורזשואַזער פּעדאַגאָגיק, אָדער זיי זיינען געשאַפן געוואָרן און אַרויסגערוקט געוואָרן אין אונדזער לאַנד דורך רעאַקציאָנער־בורזשואַזע פּעדאַגאָגן *.

דער עצם פאַקט פון אומקריטישן איבערטראָגן אין דער סאָוועטישער שול די מעטאָדן פון דער בורזשואַזער פּעדאַגאָגיק, וואָס שטעלט מיט זיך פאַר אין טאָג גענומען א דירעקטן אויסדרוק פונעם קלאַסן־פיינטלעכן אָנגריף אויפן אידעאָלאָגישן פראָנט, דער דאָזיקער פאַקט גופא האָט זיך באַזירט אויפן מעטאָדישן פאָרמאַליזם, ווי אויף א טעאָרעטישער פאָרהאַנאָכע.

דער מעטאָדישער פאָרמאַליזם רייסט אָפּ דעם מעטאָד פונעם אינהאַלט. דעם מעטאָד פון דער וועלט־אָנשויונג. קומט אויס, אַז מיט איינעם און דעם זעלבן מעטאָד קאָנען זיך באַנוצן פאַרשטייער פון גאַנץ פאַרשיידענע וועלט־

* דער קאָמפּלעקס־מעטאָד האָט זיך אַנטוויקלט אונטער א שטאַרקער ווירקונג פונעם דייטשישן „געזאַמט־אונטעריכט“. אויף זיער אַנטוויקלונג פון דעם מעטאָד האָט אויך געווירקט דער רעאַקציאָנער־אידעאַליסטישער פּעדאַגאָג רובינשטיין אא. דער לאַבאָראַטאָר־בריגאַדער מעטאָד איז אויפגעקומען אונטער דער ווירקונג פונעם אַמעריקאַנער דאַלטאָן־פּלאַן. דער פּראָיעקט־מעטאָד איז אומקריטיש איבערגעטראָגן געוואָרן פון דער אַמעריקאַנער בורזשואַזער פּעדאַגאָגיק. דעם אויספאָרש־מעטאָד האָט אַרויסגערוקט, ווי אַן אוניווערסאַלן מעטאָד, דער בורזשואַזער רעאַקציאָנערער פּעדאַגאָגיק. רעדאַקציע

אָנשווינגענ. אזויארום ווערט געשאפנ די מעטאָדאָלאָגישע באזע פאר אומ־קריטיש אריבערטראָגנ אינ אונדזער סאָוועטישער שול מעטאָדנ פונ דער בורזשואזער שול. אריבערטראָגנדיק אינ אונדזער שול דעמ מעטאָד פונ פראָ־יעקטנ, צומביישפיל, וואָס איז אָרגאניש פארבונדנ מיט דער געשעפטלערי־שער אידעאָלאָגיע פונעמ אמעריקאנער בורזשוא, האָט מענ גערעכנט, אז ס'איז גענוג נאָר אָנווענדנ דעמ מעטאָד צו נייעמ מאטעריאל, צומ מאטע־ריאל פונ דער סאָוועטישער שול, אונ אינ נייע באדינגונגענ, אינ די באדינ־גונגענ פונ דער סאָוועטישער ווירקלעכקייט, קעדיי דער מעטאָד זאָל פאר־לירנ זיינ בורזשואזנ טאָכ אונ פארוואנדלט ווערנ אינ א סאָוועטישנ מע־טאָד, נאָכמער, אפילע אינעמ „איינציקנ מארקסיסטישנ מעטאָד פונ שול־ארבעט"!!

וואָס האָט זיכ אָבער דערפונ באקומענ? ס'האָט זיכ ניט איינגעגעבנ אָפּ־צוטיילנ דעמ מעטאָד פונ דער אידעאָלאָגיע. צוזאמענ מיטנ פראָיעקטנ־מע־טאָד איז אריבערגעטראָגנ געוואָרנ אינ אונדזער שול אויכ די אידעאָלאָגיע, וואָס ליגט אינ גרונט פונעמ דאָזיקנ מעטאָד.

אדאנק דעמ פראָיעקט־מעטאָד איז שוינ דער גאנצער אינהאלט פונ דער ארבעט אינ שול דורכגעדרונגענ געוואָרנ מיטנ גייסט פונ דער אנטימארק־סיסטישער, אנטילענינישער געשעפטלערישער אידעאָלאָגיע פונ דער אמערי־קאנער בורזשואזיע. דער מעטאָד איז געוואָרנ דאָס מיטל, דורכ וועלכנ די אנטיפּראָלעטארישע אידעאָלאָגיע האָט זיכ דורכגעריסנ אינ אונדזער שול.

2. באגריפ „מעטאָד" אינ דער בורזשואזער וויסנשאפט

די פילאָסאָפישע וואָרצלענ פונעמ מעטאָדישנ פאָרמאליזמ דארפ מענ זוכנ אינ דער בורזשואזער מעטאפיזישער מעטאָדאָלאָגיע פונ וויסנשאפט.

די בורזשואזע לאָגיק באטראכט מערסטנטייל דעמ מעטאָד ווי א סכומ סוביעקטיווע, אויסערלעכע בענעגייע צומ מאטעריאל, פאָרמענ, אויפאנימ אונ מיטלענ פונ פאָרשנ אונ אויסלערנענ די אָדער יענע אָביעקטנ, פונ אויסלייגנ די אָדער יענע געדאנקענ. דער מעטאָד פונ פאָרשנ געפינט זיכ ניט אינ קיינ אָרגאנישער פארבינדונג מיט דעמ פאָרשונג־אָביעקט, מיטנ פאָרשונג־מאטעריאל. דער מעטאָד ווערט קעגנגעשטעלט דעמ מאטעריאל.

איינער פונ די אָנגעזעענסטע בורזשואזע מעטאָדאָלאָגנ, דער פילאָסאָפ פּ י ר ס אָ נ, פאָרמולירט אזוי דעמ צוזאמענהאנג צווישנ מעטאָד אונ מא־טעריאל אינ דער וויסנשאפט:

„דער לעזער האָט עפשער באמערקט, אז איכ שטרייכ אונטער די גאנצע צייט דעמ מ ע ט אָ ד פונ וויסנשאפט אָפנ כעזשבנ פונעמ פאקטישנ מא־טעריאל פונ דער וויסנשאפט. נאָר דער וויסנשאפטלעכער מעטאָד האָט די

אומשעצבאַרע אייגנשאַפט, וואָס ווײַבאַלד ער ווערט נאָר א געוווינהייט פונ סייכל, פאַרוואַנדלט דער דאָזיקער סייכל אינ וויסנשאַפט אַלע פאַקטנ אָנ אויסנאַם...

די אייגנהייטלעכקייט פונ אַלע וויסנשאַפטנ באַשטייט נאָר אינעם מעטאָד אַליינ פונ די דאָזיקע וויסנשאַפטנ און ניט אינעם מאַטעריאַל, אַפ וועלכנ זיי אַרבעטנ. ניט די פאַקטנ אַנ און פאַר זיכ בילדנ די וויסנשאַפט, נאָר דער מעטאָד, מיט וועלכנ זיי זײַנענ באַאַרבעט" [3].

די קעגנשטעלונג פונ מעטאָד און מאַטעריאַל (פאַקטנ), די איבעררײַסונג פונ מעטאָד און די ניטדערשאַצונג פונ מאַטעריאַל, זײַנענ אָרגאַניש פאַרבונדנ מיט פּירסאָנס סוביעקטיוו-אידעאַליסטישער גנאָסעאָלאָגישער קאָנצעפּציע. פּירסאָנ האַלט, אַז די געזעצנ פונ דער וויסנשאַפט שפּיגלענ ניט אָפּ קיינ שום אָביעקטיוו-עקזיסטירנדיקע דערשײַנונגענ. „דער געזעצ אינ וויסנשאַפטלעכנ זינ פונ וואָרט איז אינ גאַנצ א פּראָדוקט פונעמ מענטשנס גײַסט, וואָס האָט ניט קיינ זינ אויסער מענטשנ". ווײַבאַלד אַזוי, איז קלאָר, אַז וויכטיק זײַנענ ניט די פאַקטנ, נאָר דער מעטאָד, וואָס מיט זײַנ הילפ שטעלט דער מענטש אײַנ סוביעקטיוו די געזעצנ פונ דער וויסנשאַפט.

דאָס ניט אָנערקענענ די עקזיסטענצ פונ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקייט פאַרוואַנדלט דעמ מעטאָד אינ א סוביעקטיווער שאַפונג פונעמ מענטשלעכנ גײַסט. אָט פאַרוואָס דער מעטאָד ווערט גענומענ סוביעקטיוו, אָפּגעריסנ פונעמ אָביעקטיוונ מאַטעריאַל, פונ דער ספּעציפישקייט פונ די אָביעקטיווע פאַקטנ, וואָס ווערנ געפאָרשט.

פּירסאָנס מעטאָדישער פאָרמאַליזמ געפינט אויכ אַנ אויסדרוק אינעמ מעטאָדישנ אוניווערסאַליזמ. פּירסאָנ האַלט, אַז „דער וויסנשאַפטלעכער מעטאָד איז איינער און דער זעלבער אינ אַלע צווײַגנ פונ דער וויסנשאַפט. דער דאָזיקער מעטאָד איז אויכ דער מעטאָד פונ יעדנ לאָגיש דיסציפּלינירטנ סייכל".

דער מעטאָדישער פאָרמאַליזמ, דער מעטאָדישער סוביעקטיוויזמ און אוניווערסאַליזמ ווערט נאָכ בולטער אויסגעדריקט אינ די ווערק פונעמ אַמעריקאַנער פילאָסאָפ און פּסיכאָלאָג *דזשעמס*.

דזשעמס איז דער אָנערקענטער שעפער פונ דער נײַסטער אַמעריקאַנער בורזשואַזער פילאָסאָפיע — פונ פּראַגמאַטיזמ. אינ זײַנ בוכ „פּראַגמאַטיזמ" שרײַבט דזשעמס: „גאָר ער (דער פּראַגמאַטיזמ) פאַרטיידיקט קיינמאָל ניט... קיינ שום באַשטימטע, ספּעציעלע טעאָריעס. ער פאַרמאָגט ניט קיינ שום דאָגמאַטנ, ער שטעלט ניט אַרויס קיינ שום באַזונדערע לערעס, ער פאַרמאָגט נאָר זײַנ מעטאָד. ווי ס'האָט זיכ פײַנ אויסגעדריקט דער יונגער אי-

טאַליענישער פּראַגמאַטיסט פּאַפּיני, פאַרנעמט דער דאָזיקער מעטאָד צווישנ אונדזערע טעאָריעס די זעלבע לאַגע, ווי א קאָרידאָר אינ א גאַסטהויז. אנ אומצאָליקע צאָל גומערנ גייענ ארויס אינ דעמ דאָזיקנ קאָרידאָר. איינ איינ צימער וועט איר טרעפנ א מענטשנ, וואָס שרײַבט אנ אטעיסטישנ טראַקטאַט, אינ אוועלכנ-ניט-איז שכייניש נ צימער שטייט א מענטש אפ די קני אונ טוט טפילע צו גאָט, ער זאָל אימ געבנ גלויבנ אונ קראַפט; אינ דעמ דריטנ צימער וועט איר טרעפנ א כימיקער, וואָס פאָרשט די אייגנשאַפטנ פונ קערפּער; אינ א פערטנ — באַטראַכט איינער אוועלכע-ניט-איז סיסטעמ פונ אידעאַליסטישער מעטאַפיזיק; אינ א פינפטנ דערוויזט אנ אַנדערער די אוממעגלעכקייט פונ מעטאַפיזיק. נאָר דער קאָרידאָר געהער צו זיי אַלעמענ; אַלע דאַרפנ זיך מיט אימ באַנוצנ, אויב זיי ווילנ האָבנ א באַקוועמענ וועג, קעדיי אַרײַנ אונ ארויס אינ זייערע צימערנ" [4].

אלזאָ, דער מעטאָד איז א וועג אפ אַרײַנ אונ ארויס אינ דעמ געביט פונ דער אָדער יענער טעאָריע, פונ דעמ אָדער יענעמ סכומ פאַקטנ אונ הענגט אינ קיינ שומ מאָס ניט אָפּ פונ דער אייגנאַרטיקייט פונ דער טעאָריע אונ פונ די פאַקטנ. דער מעטאָד איז א וועג אָדער א מיטל, מיט וועלכנ עס קענ זיך אינ א גלײַכער מאָס באַנוצנ דער וויסנשאַפטלער אונ דער טעאָלאָג, דער כימיקער אונ דער אידעאַליסטישער מעטאַפיזיקער. דאָ קומט צומ העכסטנ אויסדרוק דער איינרײַס צווישנ מעטאָד אונ מאַטעריאַל, מעטאָד אונ וועלט-אָנשויונג, דער מעטאָדישער פאָרמאַליזמ אונ דער מעטאָדישער אוניווערסאַליזמ פונ דער סוביעקטיוו-אידעאַליסטישער מעטאָדאָלאָגיע.

מיר האָבנ שוינ אויבנ ציטירט דיוויס ארויסזאָגונגענ וועגנ מעטאָד, אז „דער מעטאָד איז שטענדיק אינדיווידועל". דיוויס מעטאָדישער סוביעקטיוויזמ איז אויכ פאַרבונדנ מיט זײַנ פילאָסאָפיע פונ „אינסטרומענטאַליזמ", וואָס שטעלט מיט זיך פאָר א באַזונדער שיטע אינעמ סוביעקטיוו-אידעאַליסטישנ פּראַגמאַטיזמ.

מיר וועלנ נאָכ ברענגענ אנ ארויסזאָגונג פונ א דײַטשישנ געלערנטנ, וואָס איז כאַראַקטעריסטיש פאַר דעמ מעטאָדישנ סוביעקטיוויזמ.

דער דײַטשישער עקאָנאָמיסט ליפמאַנ שרײַבט אזוי וועגנ מעטאָד: „מע דאַרפ אונטערשיידנ דעמ מעטאָד פונ דערקענענ אָדער פאָרשנ, אונ דעמ מעטאָד פונ אויסלייגנ. אינעמ ערשטנ געפינט פאַר זיך אנ אָרט אינ א גלײַכער מאָס דער אינדוקטיווער אונ דעדוקטיווער מעטאָד, אָפּהענגיק אָדער פונעמ אָביעקט, אָדער אָפּט פונ פּערזענלעכע נייגונגענ אונ פאָרשונג-פייִקייטנ; אינעמ צווייטנ פאַל האַנדלט זיך דעריקער וועגנ שטאַנדפּונקט, אָדער וועגנ אנ אויסגאַנג-פּונקט, וועגנ א „צוגאַנג" [5]. אלזאָ, דער מעטאָד פונ פאָרשנ הענגט אָפּ אָפּט פונ פּערזענלעכע נייגונגענ אונ פייִקייטנ, דער אויסלייג-מעטאָד איז גאָרניט מער ווי א „שטאַנדפּונקט", א „צוגאַנג" צומ מאַ-

טעריאַל, איינער פונ די פילע שטאַנדפּונקטנ אונ צוגאַנגענ, מיט וועלכע דער פאָרשער קענ זיכ באַנוצנ לויט זײַנ פערזענלעכנ אויסוואַל.

דער מעטאָדישער פאָרמאַליזמ אינ געביט פונ מעטאָדאָלאָגיע איז אויכ כאַראַקטעריסטיש פאַר די פאָרשטייער פונעמ מענשעוויזירנדיקנ אידעאַליזמ.

די מענשעוויזירנדיקע אידעאַליסטנ רײַסנ אָפּ דעמ מעטאָד פונעמ מאַטעריאַל, דעמ מעטאָד פונ דער וועלט=אָנשויונג אונ שטעלנ אפילע קעגנ איינעמ דעמ אנדערנ.

די מענשעוויזירנדיקע אידעאַליסטנ באַטראַכטנ דעמ מעטאָד ווי אַנ אוניווערסאַלנ שליסל, מיט וועלכנ מע קאָנ עפענענ אַלע טירנ. „די קונסט פונ א פּאָליטיקער, שרייבט דעבאָרינ, באַשטייט אינ דעמ קענענ אַריבערפירנ אַלגעבראַישע פאָרמולעס אָפּ דער שפּראַכ פונ אַריטמעטיק“. די אַלגעבראַישע פאָרמולע — דאָס איז דער אַלגעמיינער אוניווערסאַלער מעטאָד, וואָס ווערט אויסגעאַרבעט אינ דער פילאָסאָפיע אונ דאַרפ נאָר מעכאַניש אָנגעווענדט ווערנ צומ קאָנקרעטנ אינהאַלט פונ דער וויסנשאַפט אָדער פונ דער פּראַקטיק.

די מענשעוויזירנדיקע אידעאַליסטנ האָבנ זיכ געפּרוווט לויט דעבאָרינס רעצעפּט לייזנ א גאַנצע ריי פּראָבלעמעס אינ געביט פונ פאַרשיידענע וויסנשאַפטנ מיט דער הילפ פונ מעכאַניש אָנווענדנ אינ די וויסנשאַפטנ דעמ אַלגעמיינעמ אוניווערסאַלנ פילאָסאָפישנ מעטאָד. א בײַשפּיל פונ אַזא פאַרמעלנ צוגאַנג אינ געביט פונ דער פּעדאַגאָגישער וויסנשאַפט שטעלנ מיט זיכ פאָר די אַרבעטנ פונ די כּכ׳ טראַכטנבערג אונ קוראַזאָוו. טראַכטנבערג פאַרנעמט זיכ אינ זײַנ ביכל „דיאַלעקטיק אונ פּעדאַגאָגיק“ מיט מעכאַניש אַרײַנקוועטשנ די באַגריפנ אונ פאַקטנ פונ דערציִונג אינ די פאָרמעלע סכעמעס פונ מעטאַפיזיש פאַרשטאַנענער דיאַלעקטיק. מיט דער הילפ פונ אַזא „דיאַלעקטישנ“ מעטאָד גיט זיכ אימ אײַנ צו דערווײַזנ אַלצ, וואָס ער וויל, אַפילע... דעמ דיאַלעקטישנ טאָכ פונ דער קאָמפּלעקס-סיסטעמ [6].

קוראַזאָוו אינ זײַנ בוכ „מעטאָדאָלאָגיע פונ פּעדאַגאָגיק“ סטאַרעט זיכ מיט דער הילפ פונ לאָגישע רעדוקציעס אַרויספירנ פונ די גרונט־באַגריפנ פונ דיאַלעקטיק די גאַנצע טעאָריע פונ דערציִונג [7].

אינ די בײדע ביכער האָבנ מיר צו טאָנ מיט א פאָרמאַליסטישנ צוגאַנג צו דער פּראָבלעמ פונ מעטאָד, מיט א מעכאַניסטישער אָנווענדונג פונ מעטאָד. דער מעטאָד ווערט פונ אויסנ אַרײַנגעטראָגנ אינ מאַטעריאַל, אויסערלעכ אונ מעכאַניש אימ אָנגעבונדנ.

מיטנ מעטאָדישנ פאָרמאַליזמ אונ סוביעקטיוויזמ טרעפנ מיר זיכ אויכ בא די פאָרשטייער פונ וווּלגאַרנ מאַטעריאַליזמ, בא די מעכאַניציסטנ. בוכאַרינ שטעלט א צייכנ פונ גלײַכקײַט צווישנ מעטאָד אונ שטאַנדפּונקט. אינ זײַנ בוכ „טעאָריע פונ היסטאָרישנ מאַטעריאַליזמ“ שרײַבט בוכאַרינ:

„זייער אָפט גיט די מער-אבסטראקטע וויסנשאפט א שטאנדפונקט (ד.ה. א מעטאָד) פאר דער וויסנשאפט, וואָס איז ווייניקער אבסטראקט" [8].

מיר זעענ, אז בא בוכארינען איז שטאנדפונקט אונ מעטאָד איינס אונ דאָס זעלבע. די זעלבע אידענטיפיצירונג פונ מעטאָד אונ שטאנדפונקט טרעפנ מיר אויכ אינ בוכארינס „עקאָנאָמיק פונ איבערגאנג-פעריאָד". „ווייטער איז גאנצ קלאָר, שרייבט ער דאָרטנ, אז דער דיאלעקטיש-היסטאָרישער שטאנדפונקט, וואָס רוקט ארויס דעמ פרינציפ פונ באשטענדיקער פארענדערונג... מוז אונטערגעשטרייכט ווערנ בא דעמ אנאליז פונ דער עפּאָכע". אינ זײַנע באמערקונגענ אפ בוכארינס בוכ שטרייכט לענינ אונטער דאָס וואָרט „שטאנדפונקט" אונ שרייבט צו אפנ קאנט פונ ביכל: „פונ דער דאָזיקער פראזע קאָנ מענ אויסגעצייכנט רעליעפ זענ, אז פארנ אווטאָר, וואָס איז געפאטערט געוואָרנ דורכ באָגדאנאָוו עקלעקטיזמ, איז דער דיאלעקטישער „שטאנדפונקט" נאָר איינער פונ פיל גלייכבארעכטיקטע „שטאנדפונקטנ". ניט ריכטיק!" [9].

3. די לערע פונ דיאלעקטישנ מאטעריאליזמ וועגנ מעטאָד

דער דיאלעקטישער מאטעריאליזמ איז קעגנ אָפּרײַסנ דעמ מעטאָד פונ מאטעריאל, דעמ מעטאָד פונ וועלט-אָנשויונג. דער מעטאָד איז ניט קיינ סכומ אויסערלעכע בענעגייע צומ פאָרשונג-אָביעקט סוביעקטיווע מיטלענ אונ אויפנאנימ פונ פאָרשנ. דער מעטאָד איז ניט קיינ שטאנדפונקט, קיינ צוגאנג, וואָס ווערט סוביעקטיוו באשטימט, אָפּהענגיק פונ דער פערזענלעכער נייגונג אָדער פערזענלעכנ ווילנ פונ פאָרשער.

„ס'איז גאָר ניט קיינ „זאכ פונ אונדזער ווילקיר", צי מע זאָל אָנווענדנ דעמ אנאליטישנ אָדער דעמ סינטעטישנ מעטאָד (ווי מע זאָגט געוויינלעכ)— דאָס הענגט אָפּ „פונ דער פאָרמ פונ דעמ געגנשטאנד גופא, וואָס דארפ דערקענט ווערנ, פונ וועלכער [פאָרמ] עס הענגט טאקע אָפּ" (ל ע נ י נ) [10].

דער מעטאָד שטעלט מיט זיכ פאָר די לערע וועגנ די פונדאמענטאלע אנ-טוויקלונג-געזעצנ, וועגנ דער פאָרמ פונ באוועגונג אונ זעלבסטבאוועגונג אינ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקײַט. אונ נאָר דערפאר אונ נאָר אפ אזויפיל קאָנ דער מעטאָד זײַנ אנ אויסגאנג-פונקט, א לייטפאָדעמ פאר דער ווײַטערדיקער פאָרשונג אונ אויכ א לייטפאָדעמ פאר דער טעטיקײַט, אנ אָנפירונג אינ דער פראקטיק.

ציטירנדיק העגעלנ, שרײַבט לענינ: „דער מעטאָד איז אפ אזא אויפנ ניט קיינ אויסערלעכע פאָרמ, נאָר די נעשאָמע אונ דער באגריפ פונעמ אינ-האלט" [11]. אינ א צווייט אָרט שרײַבט ער נאָכ בולעטער: „ווײַל דער מע-

טאָד איז דער באַוווּסטזײַנ איבער דער פאָרמ פונ דער אינערלעכער זעלבסטבאַוועגונג פונ זײַנ אינהאַלט" [12]. ניט פונ אויסנ ווערט דער מעטאָד אַרײַנגעטראָגנ אינ מאַטעריאַל, ניט סוביעקטיוו ווערט ער באַשטימט, נאָר פונ אויספאָרשנ די קאָנקרעטע פאָרמענ פונ זעלבסטבאַוועגונג, וואָס איז כאַראַקטעריסטיש פאַר דעמ געגעבענעמ מאַטעריאַל, ווערט דער מעטאָד אַרויסגעפירט און קאָנסטרויִרט.

דער אײנציקער מעטאָד פונ דיִאַלעקטישנ מאַטעריאַליזמ שפּיגלט אָפּ די אַלגעמײנע גרונט־געזעצנ פונ באַוועגונג אינ דער נאַטור, אינ דער געשיכטע און אינעמ מענטשלעכנ דענקענ, און דערפאַר שטעלט ער מיט זיכ פאָר דאָס בעסטע געצײַג פאַר דער ווײַטערדיקער פאָרשונג און דערקלערונג פונ די דערשײַנונגענ, וואָס קומענ פאָר אינ די דאָזיקע אַלע געביטנ פונ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקײט. „אָבער גראָד די דיִאַלעקטיק, שרײַבט ענגעלס, איז פאַר דער מאָדערנער נאַטורוויסנשאַפט די סאַמע ריכטיקע פאָרמ פונ דענקענ, ווײַל זי אַלײנ גיט דעמ אַנאַלאָג און דערמיט דעמ דערקלערונג־מעטאָד פאַר די אַנטוויקלונג־פּראָצעסנ, וואָס קומענ פאָר אינ דער נאַטור, פאַר די אַלגעמײנע פאַרבינדונגענ פונ דער נאַטור, פאַר די איבערגאַנגענ פונ אײנ פאָרשונג־געביט צו דעמ אַנדערנ" [13].*

אָבער דער דיִאַלעקטיש־מאַטעריאַליסטישער מעטאָד איז ניט קײנ נאָכשליסל, וואָס קאָנ מעכאַניש אָנגעווענדט ווערנ אינ דער קאָנקרעטער וויסנשאַפט אָדער אינ דער פּראַקטיק. די אָנווענדונג פונ דיִאַלעקטיש־מאַטעריאַליסטישנ מעטאָד פאָדערט אַ גענויעמ אַנאַליז פונעמ קאָנקרעטנ מאַטעריאַל, אַ גענויע פאָרשונג פונ די קוואַליטאַטיוו־אײגנאַרטיקע פאָרמענ, וועלכע עס נעמענ אָנ אינ דעמ געגעבענעמ געביט די אַלגעמײנע דיִאַלעקטישע געזעצנ. „געשעענישנ, וואָס זײַנענ גוואַלדיק אַנאַלאָגיש צווישנ זיכ, נאָר וואָס זײַנענ פאָרגעקומענ אינ אַ היסטאָריש־פאַרשײדענער סוויווע, פירנ צו פולשטענדיק פאַרשײדענע רעזולטאַטנ. אויסלערנענדיק יעדערע פונ די דאָזיקע עוואָליוציעס באַזונדער און נאָכדעמ פאַרגלײַכנדיק זײ צווישנ זיכ, קאָנ מענ גרינג געפינענ דעמ שליסל אָפּ פאַרשטײנ די דאָזיקע דערשײַנונגענ, אָבער מע קאָנ קײנמאָל ניט קומענ צו פאַרשטײנ זײ, באַנוצנדיק זיכ אומעטומ און שטענדיק מיט אײנעמ און דעמ זעלבנ נאָכשליסל פונ אַוועלכער־ניט־איז היסטאָריש־פילאָסאָפישער טעאָריע, וואָס איר גרעסטע מײַלע באַשטײט אינ איר איבער־היסטאָרישקײט" [14].

יעדער פּרוּוו צו באַנוצנ דעמ דיִאַלעקטיש־מאַטעריאַליסטישנ מעטאָד, ווי אַ נאָכשליסל, ווי אַ פאַרטיקנ שאַבלאָנ, קעדײ אויסצופאָרשנ און דערקלערנ די אָדער יענע דערשײַנונגענ, מוז ברענגענ צו פאַלשע אויספירנ און

* אונטערגעשטראָכנ פּינ מיר. — י. ר.

פאַרקריפלונגען. אינ זײַנ בריוו צו פּאול ערנסט, וואָס האָט געמאַכט א ניט־געלונגענעם פּרוּוו אָנצוווענדנ דעם מאַרקסיסטישנ מעטאָד אינ געביט פונ ליטעראַטור=קענטעניש, האָט ענגעלס געשריבנ:

„וואָס איז שײַעכ אײַער פּרוּוו דורכצואַנאַליזירנ די פראַגע מאַטעריאַליסטיש, איז דאַרפ איכ פריִער פונ אַלצ זאָגנ, אז דער מאַטעריאַליסטישער מעטאָד גײט איבער אינ זײַנ קעגנזאַצ, ווענ מע באַנוצט זיכ מיט אים ניט ווי מיט א לײטפאָדעמ אינ היסטאָרישער פאָרשונג, נאָר ווי מיט א פאַרטיקנ שאַבלאָנ, לויט וועלכנ עס ווערנ געשניטנ אונ איבערגעשניטנ די היסטאָרישע פאַקטנ” [15].

אונ דאָס איז ריכטיק ניט נאָר בנוגע דער וויסנשאַפטלעכער פאָרשונג, דאָס איז אויכ ריכטיק בנוגע דער פּראַקטיק. די שאַבלאָנאַרטיקע אויסנוצונג פונעמ דיאַלעקטיש־מאַטעריאַליסטישנ מעטאָד אינ געביט פונ דער פּראַקטיק מוז אויכ פירנ צו פאַלשע האַנאַכעס אונ גראָבע פעלערנ.

דעבאָרינ האָט גערעכנט, אז פּאָליטיק באַשטײט אינ מעכאַניש איבערפירנ די אַלגעבראַישע פאָרמול פונעמ אַלגעמײנעמ מעטאָד אפ דער שפּראַכ פונ אַריפמעטיק. גאַנצ אַנדערש איז צוגעגאַנגענ צו דער דאָזיקער פראַגע לענינ:

„... פּאָליטיק איז מער ענלעכ צו אַלגעברע, אײדער צו אַריפמעטיק, אונ נאָכ מערער צו העכערער מאַטעמאַטיק, אײדער צו נידעריקער. אינ דער ווירקלעכקײַט זײַנענ אַלע אַלטע פאָרמענ פונ דער סאָציאַליסטישער באַוועגונג אָנגעפילט געוואָרנ מיט א נײַעמ אינהאַלט, דערפאַר איז פאַר די ציפערנ אױפגעקומענ א נײַער צײכנ: „מינוס”, אונ אונדזערע כאַכאָמימ האָבנ אַקשאָנעסדיק פאָרגעזעצט (אונ זעצנ פאָר) צו פאַרזיכערנ זיכ אונ אַנדערע, אז „מינוס דרײַ” איז גרעסער פונ „מינוס צוויי” [16].

די פאָרמאַליסטנ רײַסנ אָפּ דעמ מעטאָד פונעמ מאַטעריאַל. דער מעטאָד ווערט באַטראַכט ווי א סכומ פונ נאָרמעס, וואָס ווערנ מעכאַניש קעגנגעשטעלט דעמ מאַטעריאַל. די לאָגיק, די מעטאָדאָלאָגיע, די וויסנשאַפט וועגנ מעטאָד ווערט קעגנגעשטעלט דער דיאַלעקטיק, דער וויסנשאַפט וועגנ די געזעצנ פונ באַוועגונג אינ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקײַט. דער מאַרקסיזמ־לענינիזמ שטעלט אײַנ די דיאַלעקטישע אײנהײַטלעכקײַט פונ פאָרמ אונ אינהאַלט, פונ מעטאָד אונ מאַטעריאַל. רײדנדיק וועגנ דעמ, אז „אינ „קאַפּיטאַל” איז אָנגעווענדט צו אײנ וויסנשאַפט די לאָגיק, די דיאַלעקטיק אונ די דערקענטעניש־טעאָריע פונ מאַטעריאַליזמ”, מאַכט לענינ די פאָלגנדיקע וויכטיקע באַמערקונג: „מע דאַרפ ניט קײנ דרײַ ווערטער: דאָס איז אײנס אונ דאָס זעלבע” [17].

דער מעטאָד איז אפ אזא אויפנ אָרגאַניש פאַרבונדנ מיט דער וועלט=אָנשויונג. ער שטעלט מיט זיכ פאָר ניט נאָר א מיטל אפ אויספאָרשנ די אָביעקטיווע ווירקלעכקײַט, נאָר אויכ די לערע וועגנ די גרונט=פּרינציפּנ, גרונט=

פאָרמענ פונ פארבינדונג, גרונט-געזעצנ פונ באוועגונג, וואָס הערשנ אינ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקייט.

אָפהענגיק פונ דער וועלט-אָנשויונג, וואָס געפינט איר אָפשפיגלונג אינעמ מעטאָד, אָפהענגיק פונ דעמ, וואָס פאר א אלגעמיינע פאָרשטעלונג וועגנ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקייט ווערט אינעמ מעטאָד רעפרעזענטירט, דארפ מענ אונטערשיידנ צוויי גרונט-מעטאָדנ: דעמ מ ע ט א פ י ז י ש נ אונ ד י א ל ע ק ט י ש נ.

דער מ ע ט א פ י ז י ש ע ר מ ע ט אָ ד איגנאָרירט די פארבינדונגענ, וואָס זיינענ פאראנ צווישנ די דערשיינונגענ פונ דער ארומיקער וועלט אונ דעמ אייביקנ פראָצעס פונ ענדערונג אונ אנטוויקלונג, אינ וועלכנ זיי געפינענ זיכ. ער באטראכט די זאכנ אונ דערשיינונגענ פונ דער נאטור „אינ זייער אָפגעזונדערטקייט, אויסער דעמ גרויסנ אלגעמיינעמ צוזאמענהאנג, אונ דעריבער ניט אינ זייער באוועגונג, נאָר אינ זייער שטילשטאנד, ניט אלס וועזנטלעכ פארענדערלעכע, נאָר אלס פעסטע באשטענדיקייטנ, ניט אינ זייער לעבנ, נאָר אינ זייער טויט" (ע נ ג ע ל ס) [18].

דער מ ע ט א פ י ז י ש ע ר מ ע ט אָ ד נעמט אופ די וועלט ווי א סכומ פארגליווערטע, איזאָלירטע איינע פונ דער אנדערער דערשיינונגענ. „פארנ מעטאפיזיקער זיינענ די זאכנ אונ זייערע גייסטיקע בילדער, ד.ה. די באגריפנ, אָפגעזונדערטע, אומפארענדערלעכע, פארגליווערטע, איינמאָל פאר אלעמאָל געגעבענע זאכנ, וואָס דארפנ אויסגעלערנט ווערנ איינע נאָכ דער אנדערער אונ איינע אומאָפהענגיק פונ דער אנדערער" (ע נ ג ע ל ס) [19].

פארנ מעטאפיזישנ מעטאָד איז כאראקטעריסטיש דער פאָרמעל-לאָגישער אבסטראקטער אויפנ פונ דענקענ. „דער מעטאפיזיקער דענקט מיט פארענדיקטע, אומיטלבארע קעגנזאצנ; זיינ רייד באשטייט פונ „יאָ — יאָ, ניינ — ניינ, וואָס ס'איז איבער דעמ, איז פונעמ שעד". א זאכ עקזיסטירט פאר אימ אָדער זי עקזיסטירט ניט: א זאכ קאָנ ניט זיינ דאָס, וואָס זי איז זעלבסט, אונ אינ דער זעלבער צייט עפעס אנדערש. פאָזיטיוו אונ נעגאטיוו שליסנ אבסאָלוט אויס איינע דאָס אנדערע, אורזאכ אונ ווירקונג שטייענ אינ א פארגליווערטנ קעגנזאצ איינע צו דער אנדערער" (ע נ ג ע ל ס) [20].

דער ד י א ל ע ק ט י ש ע ר מ ע ט אָ ד נעמט אופ די ווירקלעכקייט אינ איר אייביקער אינערלעכער פארקניפונג, אינ אירע אומענדלעכע פארבינדונגענ, אינעמ באשטענדיקנ צוזאמענווירקנ פונ אירע באזונדערע זייטנ אונ טיילנ, אינ איר אומאָפהערלעכער פארענדערלעכקייט, אינעמ קעסיידערדיקנ פראָצעס פונ באוועגונג. דער דיאלעקטישער מעטאָד דעקט אופ אונ שפיגלט אָפ דעמ קאמפ פונ קעגנזאצנ אונ די אייגנארטיקע באוועגונג אונ זעלבסטבאוועגונג, וואָס ווערט דורכ דעמ דאָזיקנ קאמפ סטימולירט אונ ארויסגערופנ. ער גיט א ריכטיק בילד פונ די באוועגונג-געזעצנ, פונ די

איינגאַרטיקע פאָרמען פון אַנטוויקלונג, וואָס הערשן אין דער אָביעקטיווערווירקלעכקייט, „אַן אַנטוויקלונג, וואָס כאַזערט אַזוי ווי איבער די שוין דורכגעגאַנגענע שטופעס, נאָר זי כאַזערט זיי איבער אַנדערש, אויף אַ מער העכערער באַזע („נעגאַציע פון נעגאַציע“), אַן אַנטוויקלונג, אַזוי צו זאָגן, לויט אַ ספּיראַל, און ניט לויט אַ גראָדער ליניע; — אַן אַנטוויקלונג אַ שפּרונגאַרטיקע, אַ קאַטאַסטראָפישע, אַ רעוואָלוציאָנערע; — „איבעררייסן פון גראַדוּאַליקייט“: פאַרוואַנדלונג פון קוואַנטיטעט אין קוואַליטעט; — אינערלעכע אימפּולסן צו אַנטוויקלונג, וואָס ווערן געגעבן דורך דעם קעגנזאַץ, דורך דעם צוזאַמענשטויס פון פאַרשיידענע קרעפטן און טענדענצן, וועלכע ווירקן אויף געגעבענעם קערפּער, אָדער אין די גרענעצן פון דער געגעבענער דערשיינונג, אָדער אינעווייניק אין דער געגעבענער געזעלשאַפט; — קעגנזייטיקע אָפּהענגיקייט און ענגסטע, אומצערייסלעכע פאַרבינדונג פון אַלע זייטן פון יעדער דערשיינונג (דערביי אַנטדעקט די געשיכטע אַלץ נייע און נייע זייטן); אַ פאַרבינדונג, וואָס גיט אַן איינהייטלעכן, געזעצמעסיקן וועלט־פּראָצעס פון באַוועגונג, — אָט דאָס זיינען איינצעלנע שטריכן פון דיאַלעקטיק, ווי פון אַ מער איינהאַלטלעכער (איידער די געוויינלעכע) לערע וועגן אַנטוויקלונג“ (לענין) [21].

די אַלזייטיקע פאַרבינדונג און צוזאַמענווירקונג, דער קעסיידערדיקער איבערגאַנג פון איינס אינעם אַנדערן, די אומאויפהערלעכע באַוועגונג און זעלבסטבאַוועגונג זיינען כאַראַקטעריסטיש פאַרן דיאַלעקטישן אויפן פון דענקען. „אַלזייטיקע, אוניווערסאַלע בייגעוודיקייט פון באַגריפן, בייגעוודיקייט, וואָס דערגייט ביז אידענטישקייט פון קעגנזאַץ, — אָט אין וואָס איז דער טאַך. די דאָזיקע בייגעוודיקייט, אָנגעווענדט סוביעקטיוו = צו עקלעקטיק און סאָפיסטיק. בייגעוודיקייט, וואָס ווערט אָנגעווענדט אָביעקטיוו, דה., וואָס שפּיגלט אָפּ די אַלזייטיקייט פונעם מאַטעריעלן פּראָצעס און די איינהייטלעכקייט זיינע, איז דיאַלעקטיק, איז די ריכטיקע אָפּשפּיגלונג פון דער אייביקער אַנטוויקלונג פון דער וועלט“ (לענין) [22].

4. מעטאָד פון פאָרשן און מעטאָד פון אונטעריכט

מיר האָבן געזען, וויאַזוי דער מאַרקסיזם=לעניניזם לייזט די פראַגע וועגן דער באַציִונג צווישן פאָרשונג־מעטאָד און פאָרשונג־מאַטעריאַל: דער מעטאָד איז אָרגאַניש פאַרבונדן מיטן מאַטעריאַל און ווערט אין גרונט דורך אים באַשטימט. אַצינד וועלן מיר איבערגיין צו דער פראַגע וועגן דער באַציונג צווישן פאָרשונג־מעטאָד, אויסלייג־מעטאָד און אונטעריכט־מעטאָד.

אייניקע בורזשואַזע טעאָרעטיקער רייסן אָפּ דעם אויסלייג=מעטאָד, און, הייסט עס, אויך דעם אונטעריכט־מעטאָד, פונעם פאָרשונג־מעטאָד. אויב בענוגייע צום מעטאָד פון פאָרשן אַנערקענען זיי נאָך אַ געוויסע אָפּהענ־

ניקײט פונעם אָביעקט, איז בענעגײע צום מעטאָד פונ אויסלײגנ פאַרנעמענ זײ א רײנ סוביעקטיװע פּאָזיציע. דער אויסלײג־מעטאָד איז ניט קײנ אַנדער זאַכ װי א שטאַנדפּונקט, אנ אויסגאַנג־פּונקט, א „צוגאַנג" (ליפּמאַנ).

די דאָזיקע מײנונג איז ניט קײנ ריכטיקע. דער אויסלײג־מעטאָד און דער אונטערזוכ־מעטאָד זײנענ אָרגאַניש פאַרבונדנ מיטנ פאָרשונג־מעטאָד, מיטנ מעטאָד פונ דערקענטעניש, און זײ װערנ אינ א גרויסער מאָס דורכ אים באַשטימט. די מעטאָדיק פונ אװעלכנ־ניט־איז געגנשטאַנד, דה. די לערע װעגנ די מעטאָדנ פונ אויסלײגנ און איבערגעבנ דעם דאָזיקנ געגנ־שטאַנד, דאַרפ זיכ דערפאַר באַזירנ אפ דער מעטאָדאָלאָגיע, דה. אפ דער לערע װעגנ די מעטאָדנ פונ פאָרשנ, װאָס װערנ אָנגעװענדט אינ דער אַנט־שפּרעכנדיקער דיסציפּלינ.

סײ דער מעטאָד פונ פאָרשנ, אַזױ אויכ דער מעטאָד פונ אונטערזוכט האָבנ צו טאָנ אינ טאָכ געװוּמענ מיט אײנער און דער זעלבער פּראָב־לעמ, מיט דער פּראָבלעמ װעגנ איבערגאַנג פונ ניטװיסנ צו װיסנ. דער װעג פונ ניטװיסנ צום װיסנ, מיט װעלכנ דער שילער גײט אינעמ אונטעריכט, איז אינ א געװיסער מאָס ענלעכ צו דעם װעג פונ ניטװיסנ צום װיסנ, מיט װעלכנ ס'גײט דער פאָרשער. ענגעלס װײַזט אָנ, אז „די גאַנצע מענטשלעכע דערקענטעניש אַנטװיקלט זיכ לױט א שטאַרק פאַרפּלאָנטערטער קרומער לי־ניע". דעמ דאָזיקנ געדאַנק אַנטװיקלט װײַטער לענינ. ער שטרײַכט פיל מאָל אונטער דעמ דיאַלעקטישנ כאַראַקטער פונ דעמ װעג, װאָס פירט צו דער דער־קענטעניש. „די דערקענטעניש איז אנ אײביקע, אומענדלעכע דערנעענטערונג פונעמ דענקענ צו דעמ אָביעקט. די אָפּשפּיגלונג פונ דער נאַטור אינעמ געדאַנק פונעמ מענטשנ דאַרפ מענ פאַרשטײנ ניט „טויט", ניט „אַבסטראַקט", ניט אָנ באַװעגונג, ניט אָנ װידערשפּרוכנ, נאָר אינ אײביקע פּראָצעסנ פונ באַװעגונג, אױפקומ פונ װידערשפּרוכנ און זײער לײזונג". [23].

„אינ דער דערקענטעניש־טעאָריע, װי אינ אַלע אַנדערע געביטנ פונ דער װיסנשאַפט, דאַרפ מענ אורטײלנ דיאַלעקטיש, דה. ניט אָננעמענ אונדזער דערקענטעניש פאַר גרײט און אומפאַרענדערלעכ, נאָר זיכ פאַנאַנדערקלײַבנ, אפ װאָס פאַר אנ אויפנ קומט אופ פונעמ ניטװיסנ דאָס װיסנ, װיאַזױ אַרומ װערט דאָס ניט־פולע, ניט־פּינקטלעכע װיסנ פאַרװאַנדלט אינ מער פולנ און מער פּינקטלעכנ" [24].

דאָס איז ריכטיק ניט נאָר בענעגײע צום פאָרשער, װאָס טרעט אויס נײַע װעגנ צו נאָכ ניט אַנטדעקטנ װיסנ, נאָר אינ א געװיסער מאָס אויכ בענעגײע צו יעדנ מענטשנ, װאָס װיל באַהערשנ א װאָסער־ניט־איז שױנ פאַראַנענעמ װיסנ.

דער װעג צום װיסנ, װאָס א שילער מאַכט דורכ, פּונקט אַזױ װי דער װעג פונ פאָרשער, איז אויכ ניט קײנ אײנפאַכער, קײנ גראָדליניקער, ער

איז אויכ דיאלעקטיש, פול מיט ווידערשפרוכנ. „ס'איז ניטא קיינ ברייטער טראקט פאר דער וויסנשאפט, אונ נאר יענע האבנ אויסזיכטנ צו דערגרייכנ אירע העלע שפיצנ, ווער עס שרעקט זיכ ניט פאר אײַנמידונג, ארופקלעטערנ-דיק אפ אירע אפגעהאקטע שטעגנ" (מארקס) [25].

אינ זײַנ לעקציע „וועגנ מעלוכע", וואס לענינ האט אינ 1919 יאר גע-לייענט אינ סווערדלאווער אוניווערסיטעט, געפינענ מיר אייניקע זייער וויכ-טיקע אָנווײַזונגענ וועגנ דער קאמפליצירטקײַט פונ דעמ וועג, וואס פירט פונעמ ניטוויסנ צומ וויסנ אינעמ אונטעריכט. לענינ ווענדט זיכ אינעמ ארײַנפיר צו זײַנע צוהערער מיט די פאלגנדיקע ווערטער: „אויב איכ האב קיינ טאעס ניט, האבנ זיכ אײַערע קורסנ נארוואס געעפנט, אונ אײַכ קומט אויס דאס ערשטע מאל צוגיינ סיסטעמאטיש צו דער דאזיקער פראגע. אויב ס'איז אזוי, איז קאנ זייער זײַנ, אז אינ דער ערשטער לעקציע וועגנ דער דאזיקער שווערער פראגע וועט זיכ מיר ניט אײַנגעבנ צו דערגרייכנ קיינ גע-נוגנ קלארקײַט פונ אויסלייגנ אונ פונ פארשטײַנ פאר א סאכ פונ די צוהער-ער. אונ ווענ עס וואלט זיכ אזוי ארויסגעוויזנ, איז בעט איכ אײַכ, איר זאלט דערפונ ניט אראפפאלנ בײַ זיכ, ווײַל די פראגע וועגנ מעלוכע איז איי-נע פונ די סאמע קאמפליצירטע אונ שווערע פראגעס, וואס איז מיסטאמ מער פונ אלצ פארפלאנטערט געווארנ דורכ די בורזשואזע געלערנטע, שרײַבער אונ פילאסאפנ. דערפאר דארפ מענ זיכ קיינמאל ניט ריכטנ, אז מע זאל קאנ-ענ אינ א קורצנ שמועס פאר איינ מאל דערגרייכנ א פולשטענדיקע אויס-קלארונג פונ דער דאזיקער פראגע. מע דארפ נאכנ ערשטנ שמועס וועגנ דעמ זיכ אנמערקנ די אומפארשטענדלעכע אדער אומקלארע ערטער, קעדיי זיכ אומקערנ צו זיי א צווייטנ מאל, א דריטנ אונ א פערטנ מאל, קעדיי דאס, וואס איז געבליבנ אומפארשטענדלעכ, צו דערגאנצנ אונ אויסקלארנ ווײַטער, מיט דער צײַט, סײַ פונעמ לייענענ סײַ פונ באזונדערע לעקציעס אונ שמועסנ" [25].

רעקאמענדירנדיק די סטודענטנ לייענענ וועגנ דער דאזיקער פראגע אייני-קע ווערק פונ מארקס אונ ענגעלס, געפינט לענינ פאר נייטיק זיכ נאכאמאל צו זיי ווענדנ מיט די פאלגנדיקע ווערטער: „כאטש ווידעראמאל קאנ זײַנ, אז די שווערקײַט פונעם אויסלייג וועט מיטאמאל עמעצנ אפשרעקנ, — איז דארפ מענ נאכאמאל וואָרענענ, אז מע דארפ בײַ זיכ ניט אראפפאלנ, ווײַל דאס אומפארשטענדלעכע בײַמ ערשטנ מאל לייענענ וועט ווערנ פארשטענד-לעכ בײַמ לייענענ נאכאמאל, אדער ווענ איר וועט שפעטער צוגיינ צו דער פראגע פונ א ביסל אנדער זײַט, ווײַל איכ כאזער איבער נאכאמאל, אז די פראגע איז אזא קאמפליצירטע אונ איז אזוי פארפלאנטערט דורכ די בורזשו-אזע געלערנטע אונ שרײַבער, אז יעדער מענטש, וואס וויל זי ערנסט דורכ-ארבעטנ אונ זעלבשטענדיק באהערשנ, מוז צו דער דאזיקער פראגע צוגיינ

ערשטע מאָל, זיך אומקערן צו איר גאָכאַמאָל און נאָכאַמאָל, באַטראַכטן די פראַגע פון פאַרשיידענע זייטן, קעדיי זיך צו דערשלאָגן אַ קלאָרן און אַ פעסטן פאַרשטייען" [26].

בענעגייע צו ענגעלסעס בוך „די אנטשטייונג פון פאַמיליע, פּריוואַט-אייגנטום און מעלוכע" מאַכט לענין אַזאַ באַמערקונג:

„ס'איז קיין ספּעק ניט, אַז אין דעם דאָזיקן ווערק זיינען ניט אַלע טיילן אַלציינס צוגעגלעכן און פאַרשטענדלעך אויסגעלייגט: איניקע טיילן זיינען אויסגעאַרבעט אַף אַזאַ לייענער, וואָס פאַרמאָגט שוין באַשטימטע היסטאָרישע און עקאָנאָמישע קענטענישן. נאָר איך וועל נאָכאַמאָל זאָגן: מע דאַרף ניט אַראָפּפאַלן בא זיך, אויב האָס דאָזיקע ווערק וועט נאָכן איבערלייענען ניט פאַרשטאַנען ווערן מיטאַמאָל. דאָס טרעפט זיך קימאַט קיינמאָל ניט מיט קיין שום מענטשן.* אָבער אומקערנדיק זיך צו דעם ווערק שפּעטער, ווען עס וועט זיך דערוועקן דער אינטערעס, וועט איר זיך דערשלאָגן דערצו, אַז איר וועט עס פאַרשטיין אין דעם איבערוועגנדיקן טייל, אויב ניט אַלץ אינגאַנצן" [27].

די דאָזיקע פּאַקטישע אָנווייזונגען, וויאַזוי צו אויסלערנען און באַהערשן קאָמפּליצירטן מאַטעריאַל, געפינען זיך אין איינקלאַנג מיט דער אַלגעמיינער מאַרקסיסטישער קאָנצעפּציע וועגן דערקענטעניש־וועג, „אַז די דערקענטעניש פון מענטשן איז ניט קיין גראָדע ליניע, נאָר אַ קרומע ליניע, וואָס דערנעענטערט זיך אומענדלעך צו אַ ריי קרייזן, צו אַ ספּיראַל".

די ענלעכקייט צווישן דעם דערקענטעניש־וועג אין דער פאָרשונג און דעם דערקענטעניש־וועג אין דעם לערנען באַגרענעצט זיך ניט בלויז מיט דעם, — זי גייט אַ סאַך טיפער.

דער וועג, וואָס דער באַוווסטזיין פונעם אינדיוויד מאַכט דורך פונעם ניטוויסן צום וויסן בענעגייע צו וועלכנ־ניט־איז באַגריף, כאַזערט איבער אין אַ געוויסער מאָס און אין באַשטימטע גרענעצן, כמעט אין אַ שטאַרק געענדערטער פאָרם, דעם וועג, וואָס די גאַנצע מענטשהייט האָט דורכגעמאַכט אין פּראָצעס פון איר געשיכטלעכער אַנטוויקלונג.

„די אַנטוויקלונג, צ. ב., פון וועלכן־ניט־איז באַגריף אָדער באַציִונג (פּאָזיטיוו און נעגאַטיוו; סיבע און ווירקונג, סובסטאַנץ און אַקצידענץ) אין דער געשיכטע פון דענקען באַציט זיך צו זייער אַנטוויקלונג אין קאָפּ פונעם באַזונדערן דיאַלעקטיקער, ווי די אַנטוויקלונג פון וועלכן־ניט־איז אָרגאַניזם אין דער פּאַלעאָנטאָלאָגיע, — צו זיין אַנטוויקלונג אין דער עמבריאָלאָגיע (אָדער, ריכטיקער, אין דער געשיכטע און אין באַזונדערן עמבריאָן)" (ע נ געלס) [28]. דערפון איז קלאָר, אַז דער מעטאָד פון אויסלייגן, דער מעטאָד

* אונטערשטראָכן פון מיר. — י. ר.

פון אונטעריכט, וואָס פירט די באַזונדערע אינדיווידן פון ניטוויסן צום וויסן, קאָן אין טאָג ניט זײַן אומאָפּהענגיק פונעם מעטאָד פון פאָרשן, פונעם דער־קענטעניש־מעטאָד, וואָס פירט פון ניטוויסן צו וויסן אין דער געשיכטע פון דענקען.

צי הייסט עס אָבער, אַז צווישן מעטאָד פון אויסלייג און מעטאָד פון פאָרשן איז ניטאָ קיין אונטערשייד? בעשומויפן ניט! אין טאָג זײַנען זיי צווישן זיך פאַרבונדן, אָבער לויט דער פאָרם שיידן זיי זיך גרינטלעך אונטער איינער פונעם אנדערן. „דער אויפן פון אויסלייג מוז, פאַרשטייט זיך, פאָר־מעל זיך אונטערשיידן פונעם אויפן פון פאָרשן. די פאָרשונג דאַרף דעטאַל פאַרייגענען דעם מאַטעריאַל, אַנאַליזירן זײַנע פאַרשיידענע אַנטוויקלונג־פאָר־מען, אויסשפּירן זייער אינערלעכע פאַרבינדונג. ערשט נאָך דעם, ווי די דאָ־זיקע אַרבעט איז פאַרענדיקט, קאָן אויפן געהעריקן אויפן אויסגעלייגט ווערן דיווירקלעכע באַוועגונג. ווי נאָר דאָס האָט זיך אײַנגעגעבן, און דאָס לעבן פון מאַטעריאַל האָט באַקומען זײַן אידעאַלע אָפּשפּיגלונג, דעמלט קאָן זיך דאַכטן, אַז מע האָט צו טאָן מיט אַן אַפּריאָרישער קאָנסטרוקציע" (מ א ר ק ס) .[29]

די פאָרשונג האָט צו טאָן מיט אַן אומגעהייערן מאַטעריאַל, וואָס מוז קריטיש דורכגענומען און קאָנטראָלירט ווערן, די פאָרשונג שטויסט זיך אָן אָפּ אַ גאַנצע ריי שוועריקייטן, אָפּטמאָל בלאָנדזשעט זי אויף פאַלשע וועגן און שטעגן, שאַפט באַדינגלעכע קאָנסטרוקציעס און היפּאָטעזעס. די אויס־לייגונג דערלאַנגט דעם מאַטעריאַל אין אַן אָפּגערייניקטער פאָרם. זי וואַרפט אָפּ די אַלע זײַטיקע וועגן און שטעגן, אויף וועלכע דער פאָרשער האָט גע־בלאָנדזשעט, גייענדיק צו זײַן ציל, זי נעמט אַראָפּ די רישטעוואַניעס, וואָס מיט זייער הילף האָט זיך דער פאָרשער באַנוצט. די אויסלייגונג איז דער־פאַר עלעמענטאַרער פון דער פאָרשונג, אין איר טרעט דער מאַטעריאַל אַרויס סיסטעמאַטיזירט אין דער פאָרם פון אַן „אַפּריאָרישער קאָנסטרוקציע".

נאָך טיפער איז דער אונטערשייד צווישן מעטאָד פון פאָרשן און מעטאָד פון אונטערריכט. אינעם אונטעריכט ווערט דער פּראָצעס פון באַהערשן וויסן אומופהערלעך און דירעקט אָנגעפירט דורכן לערער. די קעסיידערדיקע אָנ־פירונג און הילף פונעם לערער מאָדיפיצירט אַפילו טיפסטן אויפן דעם וועג צו וויסן, וואָס די שילער מאַכן דורך.

פון דער צווייטער זײַט דאַרף מען געדענקען, אַז אינעם אונטעריכט האָבן מיר געוויינלעך צו טאָן מיט סוביעקטן, וואָס זײַנען נאָך ניט גענוג רײַף בענעגייע צו אויפנעמען וויסנשאַפטלעכן מאַטעריאַל. דאָ דאַרף דער מאַ־טעריאַל צוגעטראָגן ווערן נאָך עלעמענטאַרער.

די שטופע פון עלעמענטאַרקייט, די פאָרם פונעם אויסלייג אין אונטע־ריכט־מעטאָד הענגט אָפּ פון די קאָנקרעטע טנאָים פונעם אונטעריכט: פון

דער עלטער־שטופע פונ די קינדער, פונ דער שטופע פונ זייער צוגעגרייטקייט און פונ זייערע פייִקייטנ, פונ דער צייט, וואָס איז געגעבנ געוואָרנ פאַרנ אונטעריכט, פונ די פאַראַנענע לערנ־מאַכשירימ, פונ דער קוואַליפיקאַציע פונ לערער אאַוו.

אַלזאָ, דער אונטעריכט־מעטאָד ווערט אינ גרונט באַשטימט דורכ דער אייגנאַרטיקייט פונ אינהאַלט פונ דעמ מאַטעריאַל, וואָס ווערט דערלאַנגט אינ פּראָצעס פונ אונטעריכט. כוץ דעמ ווירקנ אַפנ אונטעריכט־מעטאָד, אַפ דער פאָרמ פונ זײַנ אָנווענדנ, אַפנ אָפּקלייבנ און קאָנסטרויִרנ די אויפאַנימ און מיטלענ פונ אַרבעט די אַלע קאָנקרעטע טנאָימ, אינ וועלכע דער אונטעריכט־פּראָצעס ווערט דורכגעפירט.

דערפונ איז קלאָר, אַז עס קאָנ ניט געמאָלט זײַנ קיינ איינציקער אוניווערסאַלער מעטאָד פאַר אַלע דיסציפּלינעס, פאַר אַלע עלטער־שטופעס און פאַר אַלע שול־טיפּנ. אינעמ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס דאַרפ מענ אָנווענדנ אַלע פאַרשיידנאַרטיקע מעטאָדנ און אויפאַנימ פונ אַרבעט. „באַשטימענדיק די מעטאָדנ פונ אונטעריכט, דאַרפ מענ צוגייִנ קאָנקרעט, נעמענדיק אינ אַכט די אייגנאַרטיקייט פונעמ לערנ־מאַטעריאַל אינ יעדער דיסציפּלינ, די קוואַליפיקאַציע פונ לערער, די צוגעגרייטקייט־שטופע פונ די שילער, די פאַראַנענע לערנ־מאַכשירימ, די לאַבאָראַטאָריעס אאַוו.“ (פונ דער באַשטימונג פונ צאַק, אויגוסט 1932).

5. אַלגעמיינע און ספּעציִעלע מעטאָדיק

אַדאַנק דעמ מעטאָדישנ פאָרמאַליזמ, דער שטרעבונג צו אַנ אוניווערסאַלנ מעטאָד, דער איגנאָרירונג פונ די ספּעציפישע אייגנאַרטיקייטנ פונעמ מאַטעריאַל איז געווענ שטאַרק פאַרלאָזנ געוואָרנ אינ דער סאָוועטישער פּעדאַגאָגיק דער געביט פונ ספּעציעלע מעטאָדיקעס. די באַזונדערע אַרבעטנ וועגנ מעטאָדיק פונ מאַטעמאַטיק, מוטערשפּראַכ, נאַטורוויסנשאַפט אאַוו., וואָס זײַנענ שוינ יאָ פאַרעפנטלעכט געוואָרנ ביז 1931 יאָר, האָבנ זיכ דעריקער פאַרנומענ מיט דער פראַגע וועגנ אָנווענדנ דעמ אוניווערסאַלנ מעטאָד (קאָמפּלעקס־מעטאָד, פּראָיעקטנ־מעטאָד, אויספאָרשונג־מעטאָד, לאַבאָראַטאָר־פּלאַנ אאַוו.) אינ געביט פונ אַנטשפּרעכנדיקנ מאַטעריאַל. אָנשטאָט אַנאַליזירנ דעמ ספּעציפיקומ פונעמ מאַטעריאַל, די אייגנאַרטיקייטנ פונעמ אַנטשפּרעכנדיקנ קינדער־עלטער, די קאָנקרעטע טנאָימ פונ אונטעריכט, און אַפנ סמאַכ פונעמ דאָזיקנ אַנאַליז קומענ צו דעמ עפעקטיווסטנ מעטאָד פונ אונטעריכט, ווערט אינ דער מערהייט פונ די אַרבעטנ די זאַכ געשטעלט מיטנ קאָפּ אַראָפּ. דער אויסגאַנג־פּונקט איז דער צוגעטראַכטער מעטאָד. די אַרבעט באַשטייט אינ מעכאַניש צופּאַסנ דעמ מאַטעריאַל צומ מעטאָד. פאַר דער סאָוועטישער פּראַ־

גאניזן איז געשטעלט געוואָרנ נאָכ דער באשטימונג פונ צילנ די אויפגאבנ פארשטארקנ די ארבעט אינ געביט פונ ספעציעלע מעטאָדיקעס אונ באפרייענ זיי פונעמ סכעמאטיזירנדיקנ פאָרמאליזמ. די אויפגאבע פונ דער ספעציעלער מעטאָדיק איז אויפדעקנ די פאָרמ פונ דער אינערלעכער באוועגונג פונ מאטעריאל אינ דער אָדער יענער טעמע אונ אזויארומ געבנ דעמ פאסיקסטנ מעטאָד פאר דעמ אויסלייג פונ דעמ מאטעריאל, דיסקאָנטירנדיק דערביי אלע מעגלעכע קאָנקרעטע טנאָימ פונעמ אונטעריכט-פראָצעס.

די ארבעט אפ ספעציעלע מעטאָדיקעס שליסט ניט אויס די נייטיקייט פונ ארבעט אפ אלגעמיינער מעטאָדיק. מיר אנערקענענ ניט די נייטיקייט אונ מעגלעכקייט פונ אנ אוניווערסאלנ מעטאָד. יעדער לימעד אונ אפילו יעדער באזונדערער טייל פונ לימעד האָט זיינ באזונדערע מעטאָדיק, וואָס וואריירט אינ צוזאמענהאנג מיט די פארשיידנארטיקע טנאָימ, אינ וועלכע עס קומט אויס צו פירנ דעמ פעדאגאָגישנ פראָצעס. עס זיינענ אָבער פאראנ אייניקע אלגעמיינע פרינציפנ, אלגעמיינע געזעצנ אונ קלאָלימ פונ אונטעריכט, וואָס זיינענ אינ א גלייכער מאָס גילטיק פאר אלערליי דיסציפלינעס. די דאָזיקע פרינציפנ, געזעצנ אונ קלאָלימ דארפנ איינגעשטעלט ווערנ טיילווייז אפנ סמאכ פונ די פאָדערונגענ, וואָס ווערנ געשטעלט פארנ פעדאגאָגישנ פראָצעס ביכלאל, טיילווייז אפנ סמאכ פונ דער פאראלגעמיינערטער דערפארונג פונ אונדזער שול אונ פונ דער קריטיש דורכגענומענער דערפארונג פונ דער בורזשואזער שול. די דאָזיקע אלגעמיינע פרינציפנ, געזעצנ אונ קלאָלימ שטעלנ מיט זיכ פאָר דעמ אינהאלט פונ אלגעמיינער מעטאָדיק (דידאקטיק). אָנ דער באהערשונג פונ אלגעמיינער מעטאָדיק איז ניט מעגלעכ ראציאָנעל אוועקשטעלנ דעמ פעדאגאָגישנ פראָצעס. אינדערעמעסנ, וואָס קאָנענ געבנ די ספעציעלע מעטאָדנ פונ לערנענ אלעפבייז, אָדער פונ אויסלערנענ קייפלענ א ברוכצאָל אפ א ברוכצאָל, אָדער פונ דערקלערנ, וואָס הייסט פלאנ אונ מאסשטאב, אויב דער לערער איז ניט באקענט מיט די אלגעמיינע פרינציפנ פונ דער סאָוועטישער פעדאגאָגיק, אויב ער באהערשט ניט דעמ מעטאָד פונ אָרגאניזירנ די קאָלעקטיווע ארבעט פונ די קינדער אינ קלאס, אויב ער איז ניט באקאנט מיט די מיטלענ, וויאזוי ארויסרופנ דעמ אינטערעס פונ די קינדער צו דער ארבעט, אויב ער קענ ניט קלאָר אונ דייטלעכ דערלאנגענ דעמ מאטעריאל, אויב ער ווייסט ניט, וויאזוי זיכ באנוצנ מיט לערנ-מאכשירימ אאוו.

דער לערער דארפ ניט נאָר באהערשנ דעמ פאקטישנ מאטעריאל, די מעטאָדאָלאָגיע אונ מעטאָדיק פונ זיינ דיסציפלינ, ער דארפ אויכ באהערשנ די אלגעמיינע פרינציפנ פונ לערנארבעט אינ דער סאָוועטישער שול אונ די אלגעמיינע פעדאגאָגישע מייסטערשאפט, וואָס איז אינ א גלייכער מאָס נייטיק פאר אלע פארשיידענע ארטנ פונ דער לערנ-דערציערישער ארבעט.

6. די דערקענטעניש־שטופעס און דער אונטעריכט־מעטאָד

די אידיי צו קאָנסטרויִרנ דעמ מעטאָד פונ אונטעריכט אינ העסקעמ מיט די געזעצנ פונעמ דערקענטעניש־פּראָצעס איז ניט קיינ נייע אינ דער פּעדאַגאָגיק. שוינ בא קאָמעניוסנ, רוסאָ אונ פּעסטאַלאָצי געפינענ מיר די דאָזיקע אידיי אינ אַנ עמבריאָנעלער פאָרמ, איר פולשטענדיקע אנטוויקלונג האָט זי דערגרייכט אינ הערבאַרטס פּעדאַגאָגיק.

הערבאַרט איז אַרויסגעגאַנגענ פונ דער האַנאָכע, אַז דער וועג פונ דער מענטשלעכער דערקענטעניש באַווערט זיכ שטענדיק איבער אפ איינעמ אונ דעמ זעלבנ אויפנ, אַז די מענטשלעכע דערקענטעניש מאַכט דורכ אינ איר אַנטוויקלונג איינע אונ די זעלבע עטאַפּנ אינ יעדנ באַזונדערנ פאַל. די דאָזיקע עטאַפּנ דאַרפ לויט הערבאַרטנ אויכ דורכגיינ די דורכאַרבעטונג פונ יעדנ באַזונדערנ אונטעריכט־איינס. אינ העסקעמ מיט זיינ פּסיכאָלאָגיע פונ דערקענטעניש־פּראָצעס האָט הערבאַרט אויסגעבויט זיינ באַרימטע טעאָריע פונ פאָרמאַלע שטופנ.

דער דערקענטעניש־פּראָצעס גייט דורכ לויט הערבאַרטנ צוויי סטאַדיעס: די סטאַדיע פונ פ א ר ט י פ ו נ ג (גייסטיקע קאָנצענטרירונג אפ דעמ אָביעקט, וואָס ווערט אויסגעלערנט, קעדיי אימ בעסער אופצונעמענ), אונ סטאַדיע פונ ב א ז י נ י ק ו נ ג (דענק־אַרבעט מיטנ ציל אויסצוגעפינענ דאָס וועזנטלעכע, דאָס באַגריפלעכע).

יעדע סטאַדיע גייט איבער אינ איר אַנטוויקלונג פונ אַ סטאַטישנ צו אַ דינאַמישנ צושטאַנד (פונ רו צו באַוועגונג). אַזוי־אַרומ באַקומענ זיכ די פיר גרונטיקע שטופעס פונעמ דערקענטעניש־פּראָצעס, וואָס דאַרפ געלייגט ווערנ אינ גרונט פונעמ אונטעריכט:

פ א ר ט י פ ו נ ג	ס ט א ט י ש ע ר צ ו ש ט א נ ד	— שטופע „ק ל אָ ר ק ײַ ט“ (ס׳ווערנ אופגענומענ באַזונדערע טיילנ פונעמ מאַטעריאַל).
	ד י נ א מ י ש ע ר צ ו ש ט א נ ד	— שטופע „א ס אָ צ י א צ י ע“ (דער נייער מאַטעריאַל ווערט פאַרקניפּט, „אַפּערצעפּירט“ מיט אַלטנ מאַטעריאַל).
ב א ז י נ י ק ו נ ג	ס ט א ט י ש ע ר צ ו ש ט א נ ד	— שטופע „ס י ס ט ע מ“ (די אופגענומענע אונ אַפּערצעפּירטע יעדיִעס ווערנ באַזיניקט אונ איינגעגלידערט אינ איינ סיסטעמ).
	ד י נ א מ י ש ע ר צ ו ש ט א נ ד	— שטופע „מ ע ט אָ ד“ (די סיסטעמ באַקומענע יעדיִעס ווערט אָנגעווענדט אינ נייע טנאָימ צו נייעמ מאַטעריאַל).

הערבארטס נאָכפאָלגער (סמאָן, דערפעלד, צילער, רײנ אאַ.) האָבנ פאָרגעזעצט די פאַנאַנדערארבעטונג פונ זײַנ פאָרמאַלשטופנ־טעאָריע. צילער האָט די ערשטע שטופע פונ הערבארטס פירשטופנ־טעאָריע, די שטופע „קלאָרקײַט“, צעגלידערט אפ צװײ באַזונדערע שטופנ — אנאליז און סינטעז. אַזױ־ארומ האָט זיכ באַקומענ די פינפשטופנ־טעאָריע: אנאליז—סינטעז — אסאָציאַציע — סיסטעמ — מעטאָד.

רײנ האָט די דאָזיקע שטופנ־טעאָריע פּאָפּוליאַריזירט און האָט איר צוגעגעבנ אַזאַ אױסזענ: צוגרײטונג, אױסלײגונג, פאַרקניפּונג, פאַרײַניקונג און אָנװענדונג.

די ערשטע שטופע (אנאליז, צוגרײטונג) באַשטײט אינ דעמ, װאָס פונ דער גאַנצער פריערדיקער דערפאַרונג װערנ אױסגעטײלט און אָפּגעפרישט אינ זיקאָרונ די באַגריפנ און פאָרשטעלונגענ, װעלכע זײַנענ נײטיק, קעדײ צוצוגרײטנ דעמ באָדנ פאַר דער באַהערשונג פונ נײַע ידיעות. די אױפגאַבע פונעמ לערער אפ דער דאָזיקער שטופע איז ברענגענ צו דעמ באַװוסטזײַנ פונ די קינדער די ניט פולשטענדיקײַט פונ זײער װיסנ, די נײטיקײַט צו דערגאַנצנ און פאַרטיפערנ דעמ דאָזיקנ װיסנ. אַזױ־ארומ שאַפט זיכ בײַ די קינדער אַ צושטאַנד פונ דערװאַרטונג און אַ שטרעבונג צו באַקומענ די נײַע ידיעות. דער דאָזיקער צושטאַנד איז דער סאַמע גינסטיקער פאַר דער רעכט־פאָלגנדיקער אַפּערצעפּציע, ד.ה. פאַרנ דערפאָלגרײַכנ פאַרײניקנ פונעמ נײַעמ מאַטעריאַל.

די צװײטע שטופע (סינטעז, אױסלײגונג) באַשטײט אינ דערלאַנגענ די קינדער דעמ נײַעמ מאַטעריאַל אינ הסכּמ מיט די פראַגעס, װאָס זײַנענ אַרױסגעשטעלט געװאָרנ אינ דער ערשטער שטופע. דער מאַטעריאַל װערט געגעבנ ניט מיטאַמאָל, נאָר שטיקלעכװײַז, טײל נאָכ טײל, אָפּשניט נאָכ אָפּשניט. די באַהעפטונג פונ די דאָזיקע טײלנ און אָפּשניטנ װערט אױכ דערגרײכט מיט דער הילפ פונ פראַגעס, װאָס פירנ איבער פונ אײנ טײל צו דעמ אַנדערנ. די פאָרמ פונ דערלאַנגענ דעמ מאַטעריאַל קאָנ זײַנ אַ פאַרשײדנאַרטיקע (פאָרלעזונג, לעקציע, שמועס אאַװ.), דעריקער איז, אַז בײַ די קינדער זאָל זיכ באַקומענ אַ פאַרגאַנצטע פאָרשטעלונג פונעמ גאַנצנ מאַטעריאַל. אָבער אפ דעמ װערט דער סינטעז נאָכ ניט פאַרענדיקט. נאָכ דעמ, װי די שילער האָבנ באַקומענ אַנ אַלגעמײנע פאָרשטעלונג פונעמ גאַנצנ מאַטעריאַל, שטעלט זיכ די אױפגאַבע צו קאָנצענטרירנ זײער אױפמערקזאַמקײַט אפנ טאָכ פונעמ מאַטעריאַל, אפ דאָס טיפּישע, באַדײַטנדיקסטע, אַלגעמײנ־גילטיקסטע, דאָס װערט דערגרײכט אינ די װײַטערדיקע שטופעס, דעריקער אינ דער דריטער שטופע.

די דריטע שטופע (אסאָציאַציע, פאַרקניפּונג) איז אײגנטלעכ די שטופע פונ אַבסטראַקציע. פאַרשײדענע טײלנ פונעמ דורכגעאַרבעטנ מאַ־

טעריאל ווערנ פארגליכנ און קעגנגעשטעלט. די פארגליכונג פונ פארשיידענע ענלעכע פאקטנ אדער אביעקטנ גיט א מעגלעכקייט ארויסצודעסטילירנ דאס אלגעמיינע, דאס באגריפלעכע, די קעגנשטעלונג רוקט ארויס דאס כאראקטעריסטישע, דאס אייגנארטיקע. אזוי־ארום ווערנ אויסגעקלארט די וויכטיקסטע באגריפנ, קלאלימ, געזעצנ אאוו.

די פערטע שטופע (סיסטעמ, פאריינציקונג) נעמט צונויפ אלע באזונדערע אויספירנ, וואס האבנ זיכ באקומענ אינ רעזולטאט פונ ארבעט אפ די פריערדיקע שטופעס. די באגריפנ, קלאלימ און געזעצנ ווערנ אויסגעשטעלט אינ א באשטימטער ארדענונג און פאריינציקט אינ איינ סיסטעמ.

די פינפטע שטופע (מעטאד, אנווענדונג) לערנט אויס די קינדער וויאזוי זיכ באנוצנ מיט דער סיסטעמ באקומענע ידיעות. זי באשטייט אינ אנווענדנ די דערווארבענע קענטעניש אינ נייע געביטנ, וואס געפינענ זיכ אויסער די ראמענ פונעמ באהערשטנ מאטעריאל. מיט דער הילפ פונ די באהערשטע קלאלימ און באגריפנ ווערנ געלייזט פארשיידענע אופגאבעס, דערקלערט פארשיידענע דערשיינונגענ און פאקטנ אא.

רײנ און זײנע טאלמידימ גייענ ארויס פונ דער איבערצייגונג, אז די פארמאלע שטופעס זיינענ אלגעמיינ גילטיק פאר אלע אונטעריכט־שטאפנ און פאר אלע אונטעריכט־געגנשטאנדנ, „אפ וויפל די אנטוויקלונג פונ דער דערקענטעניש גייט אינ אלגעמיינ שטענדיק אפ איינעמ און דעמ זעלבנ וועג — פונ באאבאכטונג און אנשווינג צו באגריפלעכער דערקענטעניש און פונ איר צו אנווענדונג אינ פארשיידענע לעבנס־געביטנ” [30]. ארויסגייענדיק פונ דער דאזיקער איבערצייגונג, האבנ זיי פאנאנדערגעארבעט און פרעפארירט לויט דער סכעמע פונ זייער פינפשטופנ־טעאריע דעמ גאנצנ לערנ־מאטעריאל פונ אלע געגנשטאנדנ פאר אלע שול־עלטערס. די דאזיקע סכעמע איז אויכ געלייגט געווארנ אינ גרונט פונ א סאכ לערנביכלעכ פאר דער מאסנ־שול. אדאנק דעמ איז די טעאריע פונ פארמאלע שטופעס ברייט ארייגעדרונגענ אינ דער פראקטיק פונ דער בורזשואזער מאסנשול.

די הערבארט־ארײאנישע טעאריע פונ פארמאלע שטופעס אנטהאלט אינ זיכ אייניקע ריכטיקע געדאנקנ און פראקטישע אנווייזונגענ, וואס קענענ צוניצ קומענ אויכ דעמ לערער פונ דער סאוועטישער שול, צומבײשפיל, די נייטיקייט צוצוגרייטנ די קינדער צו דער ארבעט אפ אופנעמענ נייעמ מאטעריאל, אפפרישנ אינ זייער זיקארנ די באגריפנ און פארשטעלונגענ, וואס האבנ א דירעקטע שייכעס צו דער פארשטייענדיקער ארבעט, די נייטיקייט צו צעגלידערנ דעמ מאטעריאל אפ באזונדערע שטיקער און פלאנמעסיק דורכארבעטנ איינע נאכ דער אנדערער, די צוועקמעסיקייט צו באהעפטנ צווישנ זיכ די דאזיקע שטיקער מיט דער הילפ פונ פראגעס, וואס פירנ פונ

איינ טייל צו דעמ צווייטנ, די ראָליע פונ פאַרגלייכנ אונ קעגנשטעלנ צוליב דער אויסבילדונג פונ אַלגעמיינע באַגריפנ אאַוו.

אינ געוויסע פאַלנ איז צוועקמעסיק צו צעוויקלענ דעמ לימוד לויט די אָנגעוויזענע שטופעס, אָבער הערבאַרטס סיסטעמ איז אינ טאַכ גענומענ פרעמד דעמ גייסט פונ דער סאָוועטישער פעדאַגאָגיק. דער הויפט-כיסאָרנ אירער איז דער הוילער סכעמאַטיזמ אונ אוניווערסאַליזמ. דער לערנ-מאַטעריאַל ווערט איינזייטיק פסיכאָלאָגיזירט, דערביי ווערט איגנאָרירט זיינ ספעציפישע אייגנאַרטיקייט. די איינמאָל פאַר אַלעמאָל איינגעשטעלטע שטופנ-סכעמע פאַרקריפלט אָפטמאָל די לאָגישע צעגלידערונג, וואָס ווערט דיקטירט דורכ דער נאַטור גופע פונעמ אַנטשפרעכנדיקנ געגנשטאַנד, אונ פאַרשווערט דעמ פראָצעס פונ פאַרייגענענ דעמ מאַטעריאַל.

דער צווייטער גרונט-כיסאָרנ פונ דער דאָזיקער סיסטעמ איז איר איינזייטיקער אינטעלעקטואַליזמ.

דער גאַנצער אונטעריכט-פראָצעס פונעמ ערשטנ ביזנ לעצטנ עטאַפ באַוועגט זיכ בלויז אינ דער וועלט פונ פאָרשטעלונגענ אונ געדאַנקענ אונ פאַרלאָזט ניט אָפ קיינ איינ מינוט די דאָזיקע וועלט. אַנאַליז, גרופירונג, קאָמבינירונג אונ סיסטעמאַטיזירונג פונ פאָרשטעלונגענ אונ געדאַנקענ — דאָס איז דער אויסשליסלעכער אינהאַלט פונעמ אונטעריכט. אַזויאַרומ ווערט דער אונטעריכט אָפגעריסנ פונ דער לעבעדיקער וועלט מיט אירע קאָנקרעטע אָביעקטנ, האַנדלונגענ אונ מייסימ. די רייכע, פילזייטיקע, אַקטיווע טעטיקייט פונ די קינדער ווערט אויסגעשלאָסנ פונעמ פעדאַגאָגישנ פראָצעס. זייער שטרעבונג צו קאָנטאַקט מיט קאָנקרעטע זאַכנ פונ דער אַרומיקער וועלט, צו באַוועגונג אונ טאַט ווערט איגנאָרירט.

די הערבאַרטיאַנישע טעאָריע פונ פאָרמאַלע שטופעס האָט באַרייכערט די פעדאַגאָגיק מיט אייניקע פרוכטבאַרע געדאַנקענ. אָבער אינ טאַכ האָט זי געשפילט אַ רעאַקציאָנערע ראָליע אינ דער געשיכטע פונ פעדאַגאָגיק. זי האָט אַריינגעטראָגנ אַ פעסטע סיסטעמ אינ דער אַרבעט פונ לערער, אָבער דאָס איז געווענ אַ טויטע סיסטעמ, וואָס האָט צוליב די אינטערעסנ פונ דער אוניווערסאַלער אינטעלעקטואַליסטישער סכעמע דערשטיקט די אייגנאַרטיקייט פונעמ לערנ-מאַטעריאַל אונ דעמ לעבעדיקנ אינטערעס פונ די קינדער.

טרוקענער פאָרמאַליזמ, הוילער סכעמאַטיזמ, עקסטרעמער איינזייטיקער אינטעלעקטואַליזמ, איגנאָרירונג פונ דער קינדערשער אַקטיווקייט, פולשטענדיקער איבעררייס צווישנ טעאָריע אונ פראַקטיק, אַבסאָליוטע אָפוועזנהייט פונ אַרבעט-עלעמענטנ אינעמ אונטעריכט, — דאָס זיינענ די סאַמע כאַראַקטעריסטישע שטריכנ פונ הערבאַרטס פאָרמאַלשטופנ-טעאָריע. אַדאַנק די דאָזיקע שטריכנ איז הערבאַרטס טעאָריע געוואָרנ דער יעסאָד פונעמ אונטעריכט אינ דער בורזשואַזער שול אינעמ פעריאָד פונ רעאַקציע (נאָכ דער רעוואָליו-

ציע פונ 1848). די דאָזיקע טעאָריע איז געווענ איינע פונ די וויכטיקסטע מיטלענ, דורכ וועלכע הערבארט האָט אויסגעפילט די סאָציאַלע באַשטעלונג פונ דער רעאַקציאָנערער בורזשואַזיע — ליקווידירנ די רעוואָלוציאָנערע אידייענ פונ רוסאָ און פעסטאַלאָצי.

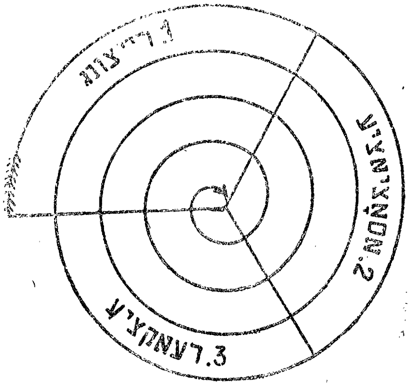
צום סאָפ פונעמ XIX אונ אינ אָנהייב פונעמ XX יאָרהונדערט איז הערבארטס סיסטעמ שארפ אטאקירט געוואָרנ מיצאד פארשיידענע בורזשואזע אונ קליינבירגערלעכע פעדאגאָגנ. אינעמ קאמפ קעגנ דער דאָזיקער סיסטעמ דארפ מענ אונטערשיידנ צוויי פארשיידענע ריכטונגענ: פונ איינ זײַט — די אינדיווידואַליסטישע, האָמאַנטיש-קליינבירגערלעכע פעדאַגאָגיק, וואָס האָט אינגאנצנ געלייקנט די מעגלעכקײַט אונ נייטיקײַט פונ פרינציפיעלע אָנווײַזונגענ פאר דער נאָרמירונג פונעמ אונטעריכט-מעטאָד, פאר דער פלאנירונג אונ דורכארבעטונג פונעמ מאטעריאל. זי האָט באטראכט דעמ פעדאגאָגישנ פראָצעס, ווי א פולשטענדיק פרײַענ שעפערישנ אקט פונעמ לערער, וואָס קאָנ ניט אונ טאָר ניט אונטערגעוואָרפנ ווערנ קיינ שום אלגעמיינ-גילטיקע נאָרמעס.

פונ דער צווייטער זײַט — די פאָרשטייער פונ פארשיידענע נײַע פסיכאָלאָגישע אונ פילאָסאָפישע שולנ, וואָס האָבנ אינ פרינציפ אנערקענט די נייטיקײַט פונ פאָרמאלע שטופעס, נאָר זיי האָבנ אָנשטאָט הערבארטס אינטעלעקטואליסטישער סיסטעמ ארויסגערוקט זייערע אייגענע סיסטעמענ. מיר וועלנ זיכ אָפשטעלנ אפ די וויכטיקסטע פונ זיי, וואָס האָבנ געהאט א באַדײַטנדיקע ווירקונג אפ דער פעדאגאָגישער פראקטיק.

לויט לייגט אינ גרונט פונ פעדאגאָגישנ פראָצעס ניט דעמ פאָרשטעלונגקרײַז פונ די קינדער, נאָר די טעטיקײַט פונ זייער סענסאָר-מאָטאָרישנ אפאראט. די טעטיקײַט פונ סענסאָר-מאָטאָרישנ אפאראט גייט דורכ, ווי באוווסט, דרײַ סטאדיעס: די סטאדיע פונ אופנעמענ (פערצעפציע), די סטאדיע פונ אינערלעכער איבערארבעטונג (אסימיליאציע) אונ די סטאדיע פונ אויסדרוק. די דאָזיקע טריאדע (דרײַ סטאדיעס) לייגט לײַ אינ יעסאָד פונ זײַנ פעדאגאָגישנ גרונט-פרינציפ.

דער אינהאלט פונעמ פעדאגאָגישנ גרונט-פרינציפ ווערט אזוי פאָרמולירט: „אינ יעסאָד פונ דער גאנצער דערציִונג דארפנ געלייגט ווערנ די אײַנגעבאָרענע אונ דערוואָרבענע רעאקציעס אפ אזא אויפנ, אז די אײַנדרוקנ אונ פאָרשטעלונגענ, וואָס ווערנ פאנאנדערגעארבעט לויט די פאָרשריפטנ פונ דער לאָגיק, עסטעטיק, עטיק, רעליגיע אונ וויסנשאפט, זאָלנ אינ אלע געביטנ אונ אפ אלע שטופעס פונ דער דערציִונג געפינענ זייער גרינגטלעכע דערגאנצונג אינעמ אויסדרוק, וואָס ווײַזט געוויינלעכ ארויס א פארפולקומענדיקע צוריקווירקונג אפ די אײַנדרוקנ אונ פאָרשטעלונגענ, אפ וויפל דער אויסדרוק ווערט פארגליכנ מיט דעמ, וואָס האָט אימ צוגעגרייט, אונ ווערט נאָכאמאָל פונ אימ ארויסגעפירט” [31].

די דרײַ גלידער פֿונ דער טריִאַדע זײַנען צווישן זיך אָרגאַניש פֿאַרבונדן און שטעלן מיט זיך פֿאָר איינ גאַנצן פּראָצעס. דער ציל פֿונעם דאָזיקן פּראָצעס איז צופּאַסן דאָס קינד צו די טנאָים פֿונעם אַרום. „די אופֿנעמונג, גײַסטיקע איבעראַרבעטונג און אויסערלעכע האַנדלונג שטעלן מיט זיך פֿאָר איינ איינהײַטלעכע גאַנצקײַט און אַזוי דאַרף מען זיי פֿאַרשטיין און באַהאַנדלען דידאַקטיש און פּעדאַגאָגיש... די אָנשווילעכע אופֿנעמונג און די איבעראַרבעטונג זײַנען נאָר מיטלען צוליב דעם ציל, וואָס באַשטייט אינעם אויסדרוק... דער אויסערלעכער אויסדרוק אין אַלע זײַנע פֿאַרשיידנאַרטיקע פֿאָרמען איז בלויז אַ רעאַקציע, מיט אַנדערע ווערטער אַן אויגנבליקלעכע צופּאַסונג צו די טנאָים פֿון דער אויסערלעכער וועלט” [32].



געמעל 1

דער פּעדאַגאָגישער גרונט־פּרינציפּ מיט זײַנע דרײַ סטאַדיעס ווערט גענומען פֿאַר אַ יעסאָד פֿונעם אונטעריכט־מעטאָד. יעדער אַקט פֿון דער דערקענטעניש אָדער פֿון לערנאַרבעט דאַרף דורכגיין די פֿאָלגנדיקע דרײַ שטופֿעס, וואָס אַנטשפּרעכן די דרײַ טיילן פֿון סענסאָר־מאָטאָרישן אַפּאַראַט און די דרײַ סטאַדיעס פֿונעם פּעדאַגאָגישן גרונט־פּרינציפּ.

רייצונג	אסאָציאַציע	רעאקציע
אײַנדרוק	אַסימיליאַציע	אויסדרוק
באַאָבאַכטונג	גײַסטיקע איבעראַרבעטונג	אויסבילדונג

גראַפֿיש איז די דאָזיקע סכעמע פֿאָרגעשטעלט אויפֿן געמעל (זע געמעל 1).

די באַדײַטונג פֿון לײַס דרײַ־סטאַדיעס־טעאָריע באַשטייט אין דעם, וואָס ער האָט אונטערגעשטראָכן די ראָליע פֿון דער אַקטיווער קינדערשער אויסדרוק־און אויסבילדונג־טעטיקײַט. די קינדער דאַרפֿן ניט נאָר אופֿנעמען און קאָמבינירן פֿאָרשטעלונגען, זיי דאַרפֿן אויך מאַמאָשעסדיק פֿאַרקערפּערן די

אַזיקע פאַרשטעלונגענ מיט דער הילפ פונ פאַרשיידענע אויסדרוק־ און אויס־בילד־מיטלענ.

„אַפּ אַלע שטופעס פונעמ לערנענ דאַרפ דער אופגענומענער לערנ־מאַטעריאַל אינ העסקעמ מיטנ וווּקס פונ די קענטענישנ און געוווינהייטנ פאַרקערפּערט ווערנ אויסערלעכ מיט דער הילפ פונ פאַרשיידענע פאָרמענ פונ אויסדרוק־טעטיקייט" [33].

מאָלנ, צייכענענ, קלעפּנ, מאָדעלירנ, עקספּערימענטירנ אאַזוו.—דאָס זײַנענ די פאַרשיידענע פאָרמענ, אינ וועלכע עס קאָנ געפינענ אַנ אויסדרוק די אַקטיווע טעטיקייט פונ די קינדער אינ געביט פונ פאַרשיידענע געגנשטאַנדנ.

אַפּ אַזאַ אויפנ האָט לײַ מיט זײַנ דרײַ־סטאַדיעס־טעאָריע געגעבנ די באַגרינדונג פונעמ איליוסטראַטיוונ אַרבעט־פּרינציפּ, וואָס איז אינ XX יאָרהונדערט אַרײַנגעדרונגענ אינ די פּראָגרעסיווערע בורזשואַזע שולנ, ווי אַ גרונט־עלעמענט פונעמ אונטעריכט־מעטאָד.

דער גרונט־כיסאָרנ פונ לײַס טעאָריע איז דער מעכאַניסטישער צוגאַנג צומ אונטעריכט־פּראָצעס. לײַ ביאָלאָגיזירט דעמ דערקענטעניש־פּראָצעס, ער פאַרוואַנדלט אימ אינ אַ פּאָשעטער רעאַקציע. דאָס קינד באַטראַכט ער ווי אַ רעאַקטיווע מאַשינ, וואָס אַרבעט שטענדיק בלויז לויט דער דרײַ־שטופנדיקער סכעמע (באַאָבאַכטונג, איבעראַרבעטונג, אויסדרוק). ער נעמט ניט אינ אַכט די סטימולנ צו גײַסטיקער אַרבעט, וואָס גייענ ניט פונ אויסנ, נאָר פונ אינעווייניק. ער איגנאָרירט די אַקטיווע שעפערישע אייגנאַרטיקע שטעלונג פונ די קינדער צו דער אַרומיקער וועלט.

כאָטש לײַ פירט אַרײַנ אינעמ דערקענטעניש־פּראָצעס דעמ מאָמענט פונ אַרבעט אינ דער פאָרמ פונ פאַרשיידענע אויסדרוק־טעטיקייטנ, אָבער די דאָזיקע אַרבעט איז אָפּגעריסנ פונעמ אַרומ, זי געפינט זיכ ניט אינ קיינ שומ באַציִונגענ מיט דער פּראָדוקטיווער און געזעלשאַפטלעכער פּראַקטיק פונ דער אַרומיקער באַפעלקערונג און פונ די קינדער.

אַרויסטרעטנדיק באַוווסטזיניק קעגנ דעמ סכעמאַטיזמ פונ הערבאַרטס שטופנ־טעאָריע, האָט לײַ פּאַקטיש ניט געוויוער געווענ דעמ דאָזיקנ סכעמאַטיזמ אינ זײַנ אייגענער סיסטעמ. אַנשטאָט הערבאַרטס אוניווערסאַלער אינטעלעקטואַליסטישער סכעמע האָט ער באַשאַפנ זײַנ אייגענע אוניווערסאַלע ביאָלאָגיסטישע סכעמע.

דערפונ איז קלאָר, אַז לײַס סכעמע קאָנ ניט געלייגט ווערנ אינ יעסאָד פונעמ אונטעריכט־מעטאָד אינ דער סאָוועטישער שול, כאָטש אינ באַזונדערע פאַלנ קאָנ זי מיט דערפאָלג אויסגענוצט ווערנ.

אַ גרויסע ראָליע אינ דער אַנטוויקלונג פונ דער מאָדערנער בורזשואַזער פּעדאַגאָגיק, באַזונדערס אינ אַמעריקע, האָט געהאַט ד י ו י ס סיסטעמ.

באַטש דיוּי גייט צו צום מעטאָד סוביעקטיוויסטיש („דער מעטאָד איז שטענדיק אינדיווידועל"), דאָך געפינט ער פאַר מעגלעך צו אָנמערקן די וויכטיקסטע שטופעס און קנופּ־פּונקטן, וואָס כאַראַקטעריזירן דעם דערקענ־טעניש־פּראָצעס, אַף אַזאַ אויפן קאָנסטרויִרט ער א גענעראַלן מעטאָד פון דערקענטעניש און אונטעריכט. „דער ערשטער פאַקטאָר אינעם גענעראַלן מעטאָד איז די באַשאַפונג פון א סיטואַציע, וואָס אַפּעלירט צום אינדיוויד, ווי אַן אייגענער אינטערעס, דאָס הייסט זי שטעלט פאַר אים א באַשטימטן ציל און רופט אַרויס א פאַרלאַנג און אָנשטרענגונג צו דער־גרייכן דעם דאָזיקן ציל. דער צווייטער פּונקט באַשטייט אין באַשאַפן אַזוינע טנאָים, וואָס סטימולירן די באַאָבאַכטונג און דעם זיכאָרן צוליב פעסט־שטעלן די מיטלען, שוועריקייטן און רעסורסן, וואָס דאַרפן גענומען ווערן אין באַטראַכט אין די טנאָים פֿון דער געגעבענער סיטואַציע. דער דריטער פּונקט באַשטייט אין אויספֿאָרמירן א פּלאַן אָדער פּראָצעדור, א טעאָריע אָדער היפּאָטעזע וועגן דעם בעסטן וועג פֿון לייזן די פּראָבלעם. דער פֿער־טער פּונקט איז די רעאַליזירונג פֿונעם פּלאַן, און דער פֿינפֿטער און לעצטער פּונקט באַשטייט אין פֿאַרגלייכן דעם באַקומענעם רעזולטאַט מיט דעם דער־וואַרטעטן און אין אָפּשאַצן דעם ווערט פֿונעם אָנגעווענדטן מעטאָד, קרי־טיש און אויסטײַלנדיק זײַנע שוואַכע און שטאַרקע זײַטן" [34].

די דאָזיקע סיסטעם פליסט אַרויס פון דיוּיס אינסטרומענטאַליסטישער דערקענטעניש־טעאָריע.

דער אינסטרומענטאַליזם (א באַזונדער שאַטירונג פונעם פּראַגמאַטיזם) אַנערקענט ניט דעם אָביעקטיוון ווערט פון דער וויסנשאַפט. די פונקציע פון דער וויסנשאַפט איז ניט צו געבן אַן אָביעקטיוון בילד פון דער ווירקלעכ־קייט; דאָס קאָן זי ניט טאָן, זי דאַרף נאָר דינען פאַר אַן אינסטרומענט, באַר אַן אַרבעט־געצײַג אַף לייזן פּראַקטישע לעבנס־אויפגאַבעס. די קינדער דאַרפן אויך באַקומען וויסן אין פּראָצעס פון לייזן פּראַקטישע לעבנס־אויפ־גאַבעס. אָט פאַרוואָס אינעם אונטעריכט־מעטאָד פאַרנעמט אַזאַ וויכטיק אָרט די באַשאַפונג פון א סיטואַציע, וואָס סטימולירט די קינדערשע באַדערפע־ניש צו לייזן קאָנקרעטע אויפגאַבעס און אַזויאַרום זיך באַרײַכערן מיט וויסן.

קילפּאַטריק האָט פאַרייִנפאַכט דיוּיס פינפשטופנדיקע סכעמע און האָט זי פאַרוואַנדלט אין א פירשטופנדיקע (ציל־אײַנשטעלונג, פּלאַנירונג, אויס־פירונג, אָפּשאַצונג). די דאָזיקע סכעמע איז געוואָרן דער רוקנביין פונעם פּראָיעקט־מעטאָד, וואָס איז פּראָקלאַמירט געוואָרן פאַר א גענעראַל־מעטאָד פון אונטעריכט [35].

מע וואָלט געקאָנט אָנרופן נאָך פיל אַזוינע פּרוּוון צו רעפאָרמירן הער־באַרטס פאָרמאַלשטופן־טעאָריע. זאַלווירק, איטשנער, שייבנער, מוקלע אאַ.

אינ דײַטשלאַנד, האַרווי, מאַקסוועל, אַלענ, ברעדלײַ, ווילסאָנ אאַ. אינ אַמעריקע [36].

די אַלע סיסטעמענ לײַדנ אַפ אײנעם אונ דעם זעלבנ מעטאָדישנ גרונטדעפעקט: זיי איגנאָרירנ די אײגנאַרטיקײַט פונ לערנ־מאַטעריאַל, די קאָנקרעטע טנאָים פונ אַרבעט, זיי שפּאַנענ אײַנ דעם פאַרשײדנאַרטיקנ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס אינ אײנער אונ דער זעלבער אוניווערסאַליסטישער פאָרמעלער סכעמע. זיי אַלע שטעלנ מיט זיכ פאָר אויסדרוקנ פונ באַשטימטע בורזשואַזע גנאָסעאָלאָגישע קאָנצעפּציעס, מעכאַניסטישער, אידעאַליסטישע, אונ דערפאַר זײַנענ זיי אַפּנ בעסטנ אויפנ צוגעפּאַסט צו רעאַליזירנ די אינטערעסנ פונ דער בורזשואַזיע אינ געביט פונ אונטעריכט. עס איז קלאָר, אַז קײנ אײנע פונ זיי קאָנ ניט אָנגענומענ ווערנ אינ דער סאָוועטישער פּעדאַגאָגיק.

צי הײסט עס אָבער, אַז אינ דער דאָזיקער פראַגע, אינ דער פראַגע פונ נאָרמירנ דעמ אונטעריכט־מעטאָד שטעלנ מיר זיכ אַפ דער זײַט פונ דער אינדיווידואַליסטישער קלײנבירגערלעכער פּעדאַגאָגיק? בעשומפּנ ניט! מיר באַטראַכטנ ניט דעם פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס, ווי א ווילקירלעכ־פרײַענ שעפערישנ אַקט פונ לערער, וואָס איז ניט אונטערגוואָרפנ קײנ שום נאָרמעס, מיר פאַרלאָזנ זיכ ניט אַפ דער פרײַער ווילקירלעכער שעפערישקײַט פונעמ לערער.

דער אונטעריכט־פּראָצעס, דער מעטאָד אונ אויפנ פונ דורכאַרבעטנ דעמ מאַטעריאַל הענגט אָפּ פונ א רײ אָביעקטיווע פאַקטאָרנ, אינ דער ערשטער רײ פונ דעם לערנ־מאַטעריאַל גופע. די אײגנאַרטיקײַט פונ מאַטעריאַל באַשטימט אינ א גרויסער מאָס דעם וועג פונ דערקענטעניש, וואָס דאַרפ דורכגעמאַכט ווערנ אינ דער ריכטונג פונ באַהערשנ דעם דאָזיקנ מאַטעריאַל. א גרויסע ראָליע שפּילנ די עלטער־באַזונדערקײַטנ פונ די קינדער, וואָס באַשטימענ אָביעקטיוו דעם צוגאַנג פונ לערער.

דער אונטעריכט־מעטאָד דאַרפ געבויט ווערנ אַפּנ יעסאָד פונ באַזיניקנ דעם אַנטשפּרעכנדיקנ דערקענטעניש־פּראָצעס אינ די געגעבענע אָביעקטיווע טנאָים. די פּלאַנירונג פונ מאַטעריאַל, וואָס שטעלט מיט זיכ פאָר א וויכטיקנ אָרגאַנישנ עלעמענט פונ מעטאָד, דאַרפ אָפּשפּיגלענ דעמ קאָנקרעטנ וועג פונ דערקענטעניש אינ יעדנ געגעבענעמ פאַל. דערפאַר קאָנ ניט געמאָלט זײַנ קײנ אײנמאָל פאַר אַלעמאָל אײַנגעשטעלטע סכעמע פונ דערלאַנגענ אונ דורכאַרבעטנ דעמ מאַטעריאַל. דער אונטעריכט איז אָבער אויכ ניט קײנ ווילקירלעכער אַקט, ער ווערט יעדעס מאָל באַשטימט דורכ אָביעקטיווע געזעצמעסיקײַטנ.

אַלזאָ, די קאָנסטרוירונג פונעמ מעטאָד, די אַנטשפּרעכנדיקע פּלאַנירונג פונ מאַטעריאַל, די אָנמערקונג פונ שטופעס; עטאַפּנ, וואָס די דורכאַרבעטונג פונ מאַטעריאַל דאַרפ דורכגײנ, פאָדערט א גענויע באַקאַנטשאַפט מיט דער

אייגנארטיקייט פונ מאטעריאל, מיט די פאָרמענ פונ דער זעלבסטבאוועגונג פונ זײַנ אינהאלט, מיט דעמ דערקענטעניש-וועג, וואָס פירט צו דער באַהערשונג פונ דעמ מאטעריאל אינ די געגעבענע טנאָימ פונ עלטער, פײַיקייטנ, אנטוויקלונג אאוו.

אײַנשטעלנדיק דעמ אונטעריכט-מעטאָד אינ העסקעמ מיט די אייגנארטיקייטנ פונעמ לערנ-מאטעריאל אונ פונ די קאָנקרעטע ארבעטס-טנאָימ, דארפ דער לערער זיכ באנוצנ, ווי מיט אַנ אָנפירנדיקנ פּאָדעמ, מיט די גרונט-געזעצנ פונ דערקענטעניש-פּראָצעס, וואָס דער מארקסיזמ-לענינימז האָט אנטדעקט. אינ דעמ זינ קאָנ באזונדערס מיטהעלפנ דעמ לערער לענינס אנאליז פונ דערקענטעניש-פּראָצעס, וואָס ער גיט אינ זײַנ ארבעט „פּלאַנ פונ העגעלס דיאַלעקטיק".

דער דאָזיקער אנאליז גיט אַנ אלגעמיינע כאראקטעריסטיק פונ דעמ וועג, וואָס דעמ מענטשנס באוווסטזײַנ מאכט דורכ פונעמ ניטוויסנ צומ וויסנ:

„צוערשט שימערירנ אײַנדרוקנ, נאָכ דעמ טיילט זיכ אויס עפּעס, — דערנאָכ אנטוויקלענ זיכ די באגריפנ קוואליטעט (באשטימונג פונ דער זאכ אָדער דערשײַנונג) אונ קוואנטיטעט. נאָכ דעמ איז דאָס אויסלערנענ אונ דאָס אײַנטראכטנ זיכ פירנ דעמ געדאנק צו דערקענענ אידענטיטעט — אונטערשייד — יעסאָד — טאָכ versus * דערשײַנונג — קאוזאליטעט. די אלע מאָמענטנ (טריט, שטופעס, פּראָצעסנ) פונ דערקענטעניש גייענ אינ דער ריכטונג פונעמ סובייעקט צו דעמ אָביעקט, ווערנדיק קאָנטראָלירט דורכ דער פּראַקטיק אונ קומענדיק דורכ דעמ דאָזיקנ קאָנטראָל צו דעמ עמעס (=אבסאָליוטער אידיי)" [37].

פּאַנאַנדערארבעטנדיק דעמ אונטעריכט-מעטאָד פאַר דעמ אָדער יענעמ לערנ-מאטעריאל, דארפ דער לערער האָבנ אינ אויג די דאָזיקע אלגעמיינע אָנווײַזונגענ לענינס וועגנ וועג פונ דערקענטעניש. מע דארפ גענוי אָנמערקנ די אלע טריט, שטופעס, עטאַפּנ, פּראָצעסנ, וואָס פירנ די קינדער פונ שימערירנדיקע אײַנדרוקנ צו אדעקוואטער אָפּשפּיגלונג פונ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקייט. מע דארפ גוט דורכטראכטנ, זיכ גרייטנדיק צו דער לעקציע, דעמ סיידער פונ אויסטיילנ אינ דער פריערדיקער דערפארונג פונ די קינדער, אינ דעמ כאַאָס פונ זייערע שימערירנדיקע אײַנדרוקנ פונ ארומ — באַזונדערע פעסטע „עפּעסנ", באשטימטע אָביעקטנ אונ דערשײַנונגענ. מע דארפ אָנמערקנ דעמ פּלאַנ אונ די נייטיקע מיטלענ, וויאַזוי קלאָר מאכנ פאַר די קינדער די קוואליטעט אונ קוואנטיטעט פונ די „עפּעסנ", די אייכעסדיקע אונ קאמעסדיקע אייגנשאפטנ פונ די אָביעקטנ אינ דערשײַנונגענ. באזונדער אויפמערקזאמקייט דארפ מענ ווענדנ אַפ דער אָרגאַניזאציע פונ

* קעגנ.

דעמ אויסלערנענ אונ פונ דעמ אײַנטראַכטנ זיכ, וואָס דאַרפ אַנטפּלעקנ פאַר די קינדער די פאַקטישע אידענטישקײַט פונ פאַרשיידענע דערשײַנונגענ דאָרטנ, ווו די דאָזיקע אידענטישקײַט איז פאַרבאָרגנ אונטער א מאַסקע פונ אויסערלעכנ אונטערשייד, אָדער פאַרקערט, דעמ פאַקטישנ אונטערשייד, דאָרט, ווו אויסערלעכ דאַכט זיכ, אַז די דערשײַנונגענ זײַנענ אידענטיש. מע דאַרפ קלאָר מאַכנ פאַר די קינדער מיט דער הילפ פונ געהעריקנ אויסלערנענ אונ אײַנטראַכטנ זיכ, אַז ניט אַלע אייגנשאַפטנ פונ א זאַכ זײַנענ גלײַכווערטיק. די קינדער זאָלנ פונ די אומצאָליקע אייגנשאַפטנ אויסטײלנ די סאַמע וויכטיקסטע, גרונטלעכע, — דעמ י ע ס אָ ד פונ די זאַכנ אונ דערשײַנונגענ, דעמ טאָכ זייערנ, וואָס שטעלט מיט זיכ אָפּטמאָל פאַר דעמ הייפּעכ פונ די דאָזיקע דערשײַנונגענ, אַזוי ווי זיי אַנטפּלעקנ זיכ פאַר אונדזערע כוש־אָרגאַנענ.

מע דאַרפ אָנמערקנ די אַלע מיטלענ אונ אויפגאַבנ פונ אַרבעט, וואָס זײַנענ נייטיק, קעדיי די קינדער זאָלנ אײַנזעענ די פאַרבינדונגענ צווישנ פאַרשיידענע דערשײַנונגענ, די סיבעסדיקײַט (קאַוזאַליטעט), וואָס הערשט אינ די דאָזיקע פאַרבינדונגענ, די געזעצמעסיקײַטנ פונ זייער אַנטוויקלונג.

די אַלע עטאַפּנ פונ לערנ־פּראָצעס דאַרפ מענ אַזוי אָרגאַניזירנ, אַז זיי זאָלנ זיכ ניט אָפּרייסנ פונ דער פּראַקטיק. פונעמ ערשטנ ביזנ לעצטנ עטאַפּ טאָר מענ די פּראַקטיק ניט אַרויסלאָזנ פונ אויג. איליוסטרירנ, קאָנטראָלירנ אונ אויספּרווונ יעדנ טריט פונ דער אַרבעט מיט פּראַקטיק, צוציענ אינ דער ברייטסטער מאָס די פּראַקטיק פונ דער סאָציאַליסטישער בויונג אונ די פּראַקטיק פונ די קינדער גופע, זייער פּראָדוקטיווע אונ געזעלשאַפטלעכע אַרבעט, זייער אַקטיווע אָנטייל אינ דער סאָציאַליסטישער בויונג.

אונטערשטרײַכנדיק פונ איינ זײַט דעמ מאָמענט פונ פּראַקטיק, ווי א מאָמענט, וואָס דרינגט דורכ אָרגאַניש דעמ גאַנצנ דערקענטעניש־פּראָצעס, שטויסנ מיר זיכ אָפּ פונ דער אינטעלעקטואַליסטיש־אידעאַליסטישער דערקענטעניש־טעאָריע, וואָס אָנערקענט די פּראַקטיק אינ בעסטנ פאַל נאָר ווי אַנ אָנווענדונג פונ דער פאַרטיקער טעאָריע (הערבאַרטס שטופנ־סיסטעמ).

באַטאָנענדיק פונ דער צווייטער זײַט דעמ מאָמענט פונ אויסלערנענ אונ אײַנטראַכטנ זיכ, קעדיי אונטער דער אויסערלעכער פאָרמ פונ דער דערשײַנונג אַנטפּלעקנ איר טאָכ אונ איר אינערלעכע געזעצמעסיקײַט, שטויסנ מיר זיכ אָפּ פונ דער קריכעריש־עמפּיריסטישער דערקענטעניש־פילאָסאָפיע, וואָס דערשאַצט ניט די ראָליע פונ טעאָריע (דיויס אונ קילפּאַטריקס שטופנ־טעאָריע).

אָנצייכענענדיק דעמ וועג פונעמ דערקענטעניש־פּראָצעס אינ דער ריכטונג פונעמ סוביעקט צומ אָביעקט, פונ שימערירנדיקע אײַנדרוקנ צו דעמ עמעס (= אַבסאָליוטער אידיי), שטעלנ מיר פאַרנ אינטעריכט־מעטאָד דעמ ציל צו געבנ די קינדער אַזאַ מינ וויסנ, וואָס שפּיגלט אָפּ די אָביעקטיווע

ווירקלעכקײַט. דערמיט גרענעצנ מיר זיכ אָפּ פונ דער אידעאַליסטיש־סוביעקטיוויסטישער קאָנצעפּציע (אינסטרומענטאַליזמ, פּראַגמאַטיזמ) אונ פונעמ פּראָיעקטנ־מעטאָד, וואָס איז אָפּ איר אויפגעבויט.

אַזוי־אַרומ גיט אונדז לענינס אַנאַליז פונעמ דערקענטעניש־פּראָצעס אַ רײַ וויכטיקע פּרינציפּיעלע אָנווײַזונגענ, וויאַזוי אויסגעפינענ דעמ בעסטנ וועג, דעמ ריכטיקסטנ מעטאָד, קעדיי געבנ די קינדער סיסטעמאַטישע יעדיִעס, וואָס שפּיגלענ אָפּ די אָביעקטיווע ווירקלעכקײַט, קעדיי אנטוויקלענ בײַ זיי אַ דיאַלעקטיש־מאַטעריאַליסטישע וועלט־אָנשויונג.

7. ראָליע פונ פּראַקטיק אינ דער דערקענטעניש אונ אינעמ אונטעריכט

דער אונטעריכט־מעטאָד אינ דער בורזשואַזער שול, פּונקט אַזוי ווי דער פאָרשונג־מעטאָד אינ דער בורזשואַזער וויסנשאַפט, צייכנט זיכ אויס מיטנ אײַנרײַס צווישנ טעאָריע אונ פּראַקטיק, וואָס באַשטימט דעמ סכאָלאַסטישנ אונ ווערבאַליסטישנ כאַראַקטער פונ דער גאַנצער שול־אַרבעט.

דער אײַנרײַס צווישנ טעאָריע אונ פּראַקטיק איז אָרגאַניש פאַרבונדנ מיט דער גרונט־אײַנשטעלונג פונ דער מאַסנשול אינ די קאַפּיטאַליסטישע לענדער. כאַראַקטעריזירנדיק די אַלטע שול, האָט לענינ געזאָגט: „איינער פונ די גרונט־כעסרוינעס אינ דער אוועקשטעלונג פונ דער בילדונג אונ אויפקלערונג אינ דער קאַפּיטאַליסטישער געזעלשאַפט איז געווענ דאָס, וואָס זי איז געווענ אָפּגעריסנ, לויט איר גרונט־אויפגאַבע, פונ דער אָרגאַניזאַציע פונ אַרבעט, אָפּ וויפל דער קאַפּיטאַליסט איז געווענ פאַרינטערעסירט אויסצומושטרעווענ אונ אויסצודרעסירנ אונטערגעגעבענע אונ דרעסירטע אַרבעטער. קיינ פאַרבינדונג צווישנ די ווירקלעכע אויפגאַבעס פונ דער אָרגאַניזאַציע פונ פאָלקס־אַרבעט אונ צווישנ אונטעריכט איז אינ דער קאַפּיטאַליסטישער געזעלשאַפט ניט געווענ. האָט זיכ באַקומענ אַנ אָפּגעשטאָרבענער, סכאָלאַסטישער, קאַזיאָנער, פאַרשמוציקטער מיט גאַלאַכישע ווירקונגענ כאַראַקטער פונ אונטעריכט, וואָס האָט אומעטומ, אינ אַלע דעמאָקראַטישע רעפּובליקנ געמאַכט אַזוי, אַז אַלצ, וואָס איז פריש אונ געזונט, האָט געמוזט באַזײַטיקט ווערנ" [38].

גאַנצ אַנדערש איז די אײַנשטעלונג פונ דער סאָוועטישער שול. די סאָוועטישע שול דאַרפ צוגרייטנ פונ די קינדער „אַלזײַטיק־אַנטוויקלטע בויער פונעמ סאָציאַליזמ, וואָס פאַרבינדנ די טעאָריע מיט דער פּראַקטיק אונ באַהערשנ די טעכניק".* דערפונ איז געדרונגענ, אַז די פאַרבינדונג פונ טעאָריע

* פונ דער באַשטימונג פונ צק אינ סענטיאַבער 1931 יאָר.

מיט פּראַקטיק איז איינער פונ די הויפּט־פּרינציפּנ, וואָס דאַרפנ געלייגט ווערנ אינ גרונט פונעמ אונטעריכט־מעטאָד אינ דער סאָוועטישער שול.

דער דאָזיקער פּרינציפּ ווערט פיל מאָל אונטערגעשטראָכנ אינ לענינס אַרויסזאָגונגענ וועגנ דערציִונג אינ שול. „וואָזוי דאַרפ זיכ דער יונגער אונטערוואַקסנדיקער דאָר לערנענ קאָמוניזמ", פרעגט לענינ, אונ ער ענטפערט:

„נאָר פאַרבינדנדיק יעדנ טראָט פונ זײַנ אונטעריכט, דערציונג אונ בילדונג מיט דעמ אומופהערלעכנ קאַמפ פונ די פּראָלעטאַריער אונ אַרבעטער קעגנ דער אַלטער עקספּלואַטאַטאָרישער געזעלשאַפט".

„מיר וואָלטנ ניט געגלייבט דעמ אונטעריכט, דערציִונג אונ בילדונג, ווענ זיי וואָלטנ פאַרטריבנ ווערנ בלויז אינ שול אונ אָפּגעריסנ ווערנ פונעמ שטורעמדיקנ לעבנ".

„איז אָט, דער דאָר, וואָס איצט איז אים 15 יאָר אונ וואָס אינ 10—20 יאָר אַרומ וועט ער לעבנ אינ דער קאָמוניסטישער געזעלשאַפט, דאַרפ אַלע אויפגאַבעס פונ זײַנ לערנענ אַזוי אויפשטעלנ, אַז יעדנ טאָג אונ אינ יעדנ דאָרפ, אינ יעדער שטאָט זאָל די יוגנט פּראַקטיש לייזנ די אָדער יענע אויפגאַבע פונ אַלגעמיינער אַרבעט, זאָל דאָס זײַנ די סאַמע קלענסטע, זאָל דאָס זײַנ די סאַמע פּאַשעטסטע" [39].

די באַשטימונג פונ צק פונעמ 5־טנ סעפּטעמבער 1931 יאָר שטרײַכט עטלעכע מאָל אונטער די נייטיקײַט פונ פאַרבינדנ די טעאָריע מיט דער פּראַקטיק, דאָס לערנענ מיט דער פּראָדוקטיווער אונ געזעלשאַפטלעכער אַרבעט פונ די קינדער. שוינ אינ דעמ אַרײַנפיר־טייל פונ דער באַשטימונג, דאָרט, וווּ עס ווערט געגעבנ אַנ אַלגעמיינע אָפּשאַצונג פונעמ צושטאַנד פונ דער שול, ווערט געזאָגט, אַז „די שול האָט זיכ באַדײַטנדיק אַ רוק געטאָנ פאָרויס אויפנ וועג פונ פאַרייניקנ דאָס שול־לערנענ מיט דער פּראָדוקטיווער אַרבעט אונ מיט דער געזעלשאַפטלעכער אַרבעט. אַחוצ דעמ זײַנענ געלייגט געוואָרנ די יעסודעס פונ איבערבויענ די שול אויפ דער באַזע פונ פּאָליטעכניזמ". מיר זעענ, וואָס פאַר אַ גרויסע באַדײַטונג דער צק גיט צו דער דאָזיקער פאַרבינדונג פונ לערנענ מיט פּראָדוקטיווער אונ געזעלשאַפטלעכער אַרבעט. דאָס ווערט באַטראַכט ווי דער יעסאָד פונ פּאָליטעכניזאַציע. רייִדנדיק וועגנ קאַמפ „קעגנ דער הויפּט־געפאַר אויפנ וועג פונ אויסבויענ די פּאָליטעכנישע שול, קעגנ די רעכט־אָפּאָרטוניסטישע פאַרקריפּלונגענ פונ דער פּאַרטיי־פּאָליטיק", גיט די באַשטימונג אַזאַ כאַראַקטעריסטיק די דאָזיקע פאַרקריפּלונגענ: „זיי פירנ צו אָפּזאָגנ זיכ פונ פּאָליטעכניזירנ די שול, צו פּרוּוונ זיכ אײַנהיטנ די אַלטע ווערבאַליסטישע שול, צומ אײַנרײַס צווישנ טעאָרעטישנ לערנענ מיט דער פּראַקטיק". אַלזאָ, די טענדענצ, וואָס פירט צומ אײַנרײַס צווישנ טעאָריע אונ פּראַקטיק, איז איינער פונ די הויפּט־סימפּטאָמ, וואָס כאַראַקטעריזירנ דעמ רעכטנ אָפּנייג אינ דער פּעדאַגאָגיק.

די סאָוועטישע שול האָט זיכ פונעמ ערשטנ טאָג פונ איר געבוירנ געשטעלט אפנ וועג פונ פארווירקלעכנ די פארבינדונג צווישנ טעאָריע אונ פראַקטיק. אפ דעמ דאָזיקנ וועג האָט די שול געהאט גרויסע דערגרייכונגענ, זי האָט אָבער אויכ געהאט א גאנצע ריי דורכפאלנ אונ זי האָט געמאכט א גאנצע ריי פעלערנ אונ פארקריפלונגענ.

אײנע פונ די גרעסטע פארקריפלונגענ איז געווענ די אָנווענדונג פונעמ פראָיעקט־מעטאָד, ווי א מעטאָד פונ פארבינדנ די טעאָריע מיט דער פראַקטיק. אינ וואָס באשטייט דער טאָכ פונעמ פראָיעקט־מעטאָד? ער באשטייט אינ דעמ, וואָס די קינדער באקומענ יעדיִעס ניט אינ דער פאָרמ פונ סיסטעמאטישער לערנארבעט, נאָר אינ פראָצעס פונ לייזנ פראַקטישע אופגאַבעס. דער גרונט־ציל פונ דער ארבעט איז דער פראַקטישער עפעקט, דאָס לערנענ איז נאָר א מיטל צוליב דעמ פראַקטישנ ציל.

דער פראָיעקט־מעטאָד שפיגלט אָפ דעמ שמאָלנ פראַקטיציזמ אונ די הוילע געשעפטלערישקייט פונ דער בורזשואזער אידעאָלאָגיע. מיט דער הילפ פונ דעמ דאָזיקנ מעטאָד געווינט מענ צו די קינדער פונ יונגווייז אָנ צו דעמ געדאנק, אז דער אײנציקער אינהאלט פונ לעבנ, וואָס האָט אוועלכנ־ניט־איז ווערט, איז געשעפט, אז דאָס לערנענ, די וויסנשאפט, די טעאָריע זײַנענ ווערטפול נאָר אפ אזויפיל, אפ וויפל זיי דינענ די אינטערעסנ פונ געשעפט. „איכ האָב אויסגעקליבנ, שרײַבט אנ אמעריקאנער ייִנגל, דעמ כאזער־פראָיעקט, וואָס באשטייט אינ אויסהאָדעווענ צוויי ראסנ־כאזירימלעכ... אינ דעמ כאזערשנ געשעפט זע איכ א גלענצנדיקע מעגלעכקייט צו באקומענ א גוטנ פארדינסט... איכ האָפ, אז איכ וועל אויסהאָדעווענ די כאזיירימלעכ וואָס בעסער אונ וועל זיי פארקויפנ וואָס טײַערער... דער טאטע וויל, אז איכ זאָל זיכ פארנעמענ מיט דעמ פראָיעקט, ער רעכנט אויכ, אז איכ קאָנ בא דעמ דאָזיקנ געשעפט מאכנ א גוטע קאָפעקע“... [40].

די פראָיעקטנ, וואָס זײַנענ געשטעלט געוואָרנ אינ דער סאָוועטישער שול, האָבנ זיכ באדײַטנדיק אונטערגעשיידט פונ די אמעריקאנער פראָיעקטנ דערמיט, וואָס זייער אײַנשטעלונג איז געווענ ניט קיינ עגאָיסטיש־קולאקישע, נאָר א קאָלעקטיוויסטישע. „הילפ דער סאָציאַליסטישער בויונג“ — דאָס איז געווענ די אלגעמײנע אײַנשטעלונג פונ די סאָוועטישע פראָיעקטנ.

אָבער ניט קוקנדיק אפ דעמ דאָזיקנ אונטערשייד האָבנ די סאָוועטישע פראָיעקטנ, ווי א מעטאָד פונ אונטעריכט, געהאט זייער א סאכ אלגעמײנס מיט די אמעריקאנער פראָיעקטנ. אינ די סאָוועטישע פראָיעקטנ איז אויכ די טעאָריע געווענ נאָר א בײַזאכ בא דער פראַקטיק. מיר וועלנ נעמענ, צומ בײַשפיל, אײנעמ פונ די פראָיעקטנ, וואָס איז געווענ באזונדערס פארשפרייט אינ דער פראַקטיק פונ אונדזער שול: „לאָמיר העלפנ אונדזער פאבריק אויספילנ איר פראָמפינפלאנ“. אינ וואָס איז באשטאנענ די ארבעט אינ דעמ דאָ־

זיקנ פראָיעקט? פריִער פונ אַלצ פלעגנ די קינדער אָנמערקנ א רייִ פראַקטישע פאַרגעבונגענ, צומבײַשפּיל: פראָדוציר־ארבעט אינ די ווארשטאטנ אונ צעכנ, מאָלנ פלאקאטנ צוליב אגיטירנ פארנ פלאנ, קעמפנ קעגנ מאנקירונגענ אינ פארשפּעטיקונגענ, ארויסטרעטונגענ פאר די ארבעטער, מארשירונגענ א.א.וו.

די דאָזיקע פראַקטישע ארבעטנ האָבנ מיט זיכ פאָרגעשטעלט דעמ גרונט־אינהאלט פונעמ פראָיעקט. די לערנארבעט האָט פארנומענ אינ אָרט בלויז ווי א באהילפ־מיטל צוליב די פראַקטישע ארבעטנ. די קינדער האָבנ געלערנט שפּראכ, מאטעמאטיק, געזעלשאפטקענטעניש, געאָגראפיע בלויז אפ אזויפיל, אפ וויפל דאָס איז געווענ נייטיק צוליב דער לייזונג פונ די פראַקטישע פארגעבונגענ. דער טעאָרעטישער אונטעריכט האָט פארלאָרנ זײַנ זעלבשטענדיקע באדײַטונג, ער איז פארוואנדלט געוואָרנ אינ א הילפ־מיטל פאר דער פראַקטיק. נאָר גראָד דאָס שטעלט מיט זיכ פאָר דעמ סאמע כאראקטעריסטישנ סימענ פונעמ פראָיעקט־מעטאָד. „דער נאטירלעכער אויספיר, וואָס מע קאָנ מאכנ פונ דעמ גרעסטנ טייל ליטעראטור וועגנ פראָיעקטנ, — שרײַבט דער אמעריקאנער פעדאגאָג בעגלי, — באשטייט אינ דעמ, אז וויסנ האָט א באדײַטונג גראָד אפ אזויפיל, אפ וויפל עס העלפט מיט צו לייזנ לעבנ־פראָבלעמעס” [41].

אזא באציִונג צו וויסנ, צו טעאָריע פליסט ארויס פונ דער דערקענטעניש־טעאָריע פונעמ פראגמאטיזמ, וואָס שטעלט מיט זיכ פאָר די פילאָסאָפישע באזע פונעמ פראָיעקט־מעטאָד.

דער פראגמאטיזמ אנערקענט ניט די אָביעקטיווקײַט פונעמ מענטשלעכנ וויסנ. דער מענטשלעכער וויסנ, זאָגט דער פראגמאטיזמ, איז שטענדיק סוביעקטיוו. עס עקזיסטירט ניט קיינ שומ אָביעקטיווער קריטעריִ אפ אונטערשיידנ צווישנ עמעסנ אונ ניט־עמעסנ וויסנ. דער איינציקער קריטעריִ איז די נוצלעכקײַט פונעמ וויסנ פאר דער מענטשלעכער פראַקטיק. „א געדאנק, וואָס קענ אָזוי צו זאָגנ אונדז פירנ אפ זיכ, א געדאנק, וואָס פירט אונדז מיט דערפאָלג פונ אוועלכנ־ניט־איז איינ טייל פונ אונדזער דערפארונג צו א באליביקנ אנדערנ טייל, וואָס בינדט ראציִאָנעל צונויפ צווישנ זיכ פארשיידענע זאכנ, וואָס ארבעט פארלאָזלעכ, וואָס פארייִנפאכט אונ עקאָנאָמירט די ארבעט — אזא געדאנק איז עמעס פונקט אפ אזויפיל, אפ וויפל ער פילט דאָס אלצ אויס” [42]. איינער אונ דער זעלבער געדאנק קאָנ זײַנ פאר פארשיידענע מענטשנ ריכטיק אונ ניט ריכטיק אינ איינער אונ דער זעלבער צײַט, אָפּהענגיק נאָר פונ דעמ, וואָס פאר א באדײַטונג ער האָט פאר דער פראַקטיק פונ די דאָזיקע מענטשנ. קיינ פּרינציפּיעלער אונטערשייד צווישנ די עמעסנ פונ דער וויסנשאפט אונ פארשיידענע ווילקירלעכע באהויפּטונגענ פונ באזונדערע מענטשנ איז אינ טאָכ ניט פאראנ.

ווי ווײַזט עס דערגייט דער סוביעקטיוויזמ פונ דער פראגמאטיסטישער פילאָסאָפיע, קאָנ מענ זענ פונ דעמ פאָלגנדיקנ אפאָריזמ, צו וועלכנ עס האָט זיכ דערעדט א פאָרשטייער פונעמ פראגמאטיזמ (פרעצאָליני): „א געלערנטער איז א ליגנער, וואָס איז נוצלעכ פאר דער געזעלשאפט; א ליגנער איז א געלערנטער, וואָס איז נוצלעכ פאר א באזונדער פערזאָנ" [43].

דער פראגמאטיזמ איז א טיפ רעאקציאָנערע טעאָריע. ער פילט אויס די סאָציאלע באשטעלונג פונ דער בורזשואזיע אינ דער עפאָכע פונ אימפעריאליזמ: שאלעמ מאכנ צווישנ וויסנשאפט אונ רעליגיע. ער דערווײַזט, אז עס איז ניטאָ קיינ פרינציפיעלער אונטערשייד צווישנ די אויספירנ פונ דער פינקטלעכער וויסנשאפט אונ די דאָגמאטנ פונ דער רעליגיע.

דזשעמס, איינער פונ די גרונט־טעאָרעטיקער פונ דער דאָזיקער פילאָסאָפיע, האָט אינ א גאנצער רײַ שריפטנ פארטיידיקט דעמ דאָזיקנ געדאנק.

„כאָטש דער פראגמאטיזמ איז א שטארקער אָנהענגער פונ פאקטנ, דאָכ שיידט ער זיכ אָפ פונעמ געוויינלעכנ עמפיריזמ דערמיט, וואָס ער ציט ניט, ווי יענער, צומ מאטעריאליזמ... אויב עס וועט זיכ ארויסווײַזנ, אז די רעליגיעזע אידייענ האָבנ א ווערט פארנ ווירקלעכנ לעבנ, איז דארפ מענ זיי פונ פראגמאטיסטישנ שטאנדפונקט רעכענענ פאר עמעסע פונקט אינ דער מאָס, אינ וועלכער זיי טויגנ צוליב דעמ" [44].

אינ א צווייטנ אָרט שרײַבט ער: „דער פראגמאטיזמ אנערקענט פאר עמעס נאָר דאָס, — אונ דאָס איז דער איינציקער קריטעריע פונעמ עמעס, — וואָס „ארבעט" פאר אונדז אמבעסטנ... אויב די רעליגיעזע אידייענ אנטשפרעכנ דעמ דאָזיקנ טנאַי, אויב עס וועט זיכ ספעציעל ארויסווײַזנ, אז דער באגריפ גאָט באפרידיקט די דאָזיקע פאָדערונגענ, איז אפ וואָס פאר א כמאכ זאָל דער פראגמאטיזמ אָפלייקענענ די עקזיסטענצ פונ גאָט?" [45].

פונ די דאָזיקע ארויסזאָגונגענ איז קלאָר, וואָס פאר א ראָליע דער פראגמאטיזמ איז בארופנ צו שפילנ אינ דער בורזשואזער געזעלשאפט. דערפונ איז אויכ קלאָר, פארוואָס דער פראגמאטיזמ איז געוואָרנ די „לעצטע מאָדע" אינ דער פילאָסאָפיע פונ דער בורזשואזיע.

אינ דער פעדאגאָגיק האָט דער פראגמאטיזמ געפונענ זײַנ אויסדרוק אינ דער פאָרמ פונ פראָיעקט־מעטאָד. וויאזוי־זשע האָט זיכ דאָס געקענט טרעפנ, וואָס דער פראָיעקט־מעטאָד, וועלכער שטעלט מיט זיכ פאָר דעמ אויסדרוק פונ אזא קלאָר אויסגעשפראָכענער רעאקציאָנערער בורזשואזער פילאָסאָפיע, האָט געפונענ אזויפיל אָנהענגער אונ אזא ברייטע פארשפרייטונג אינ דער סאָוועטישער פעדאגאָגיק?

דאָס האָט זיכ געקענט טרעפנ נאָר אדאנק דער אידעאָלאָגישער זאָרגלאָזיקײַט פונ אונדזערע פעדאגאָגנ־טעאָרעטיקער, אדאנק זייער אומקריטישער באציונג צו בורזשואזע טעאָריעס, זייער קליינבירגערלעכער שוואכקײַט צו

דער רעוואָליוציאָנערער פראזע. די רעוואָליוציאָנערע פראזע, מיט וועלכער ס'איז פארמאסקירט געוואָרנ דער עמעסער רעאקציאָנערער בורזשואזער טאָכ פונעמ פראָיעקט־מעטאָד, האָט פארבלענדט אונדזערע פעדאגאָגנ. אונ זיי האָבנ זיכ אינ אימ אָנגעכאפט.

א גרויסע ראָליע אינ דער פארשפרייטונג פונעמ פראָיעקט־מעטאָד האָט אָנ שומ סאָפעק געשפילט די ספעקוליאציע אפ דער אויסערלעכער ענלעכקייט אינ דער פאָרמולירונג פונ דער באציונג צווישנ טעאָריע אונ פראקטיק אינעמ פראגמאטיזמ אונ אינעמ דיאלעקטישנ מאטעריאליזמ. דער פראגמאטיזמ פראָקלאמירט די פראקטיק ווי א קריטערי פונעמ עמעס, אונ דער דיאלעקטישער מאטעריאליזמ רעדט אויכ וועגנ פראקטיק ווי וועגנ א קריטערי פונ עמעס אינ דער דערקענטעניש. אונטער דער ווירקונג פונ פארשיידענע בורזשואזע אונ קליינבירגערלעכע איינפלוסנ האָבנ אייניקע סאָוועטישע פעדאגאָגנ פארמישט דעמ פראגמאטיזמ מיטנ דיאלעקטישנ מאטעריאליזמ אונ ניט אײנגעזענ דעמ טיפנ פרינציפיעלנ אונטערשייד צווישנ ביידע טעאָריעס, דעמ קעגנזעצלעכנ אינהאלט, וואָס יעדערע פונ די טעאָריעס לייגט ארײנ אינ דער אלצייטנס קליינעגדיקער פאָרמולע: „די פראקטיק איז א קריטערי פונ עמעס".

מיר האָבנ שוינ געזענ, וואָס פאר אַנ אינהאלט דער פראגמאטיזמ לייגט ארײנ אינ דער דאָזיקער פאָרמולע: דער עמעס פארמאָגט ניט קיינ אָביעקטיוונ אינהאלט, עמעס איז דאָס, וואָס איז נוצלעכ אינ דער פראקטיק, דערבײַ ווערט אונטער „פראקטיק" פארשטאנענ די שמאָלע פערזענלעכע דערפארונג פונ יעדנ איינציקנ באזונדערנ מענטשנ.

א גאנצ אנדער אינהאלט לייגט ארײנ אינ דער פאָרמולע דער דיאלעקטישער מאטעריאליזמ. די מענטשלעכע דערקענטעניש שטרעבט לויטנ מארקסיזמ־לענינימ צו געבנ אַנ אדעקוואטע אָפשפיגלונג פונ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקייט. אפ וויפל דער אָדער יענער געדאנק דערנעענטערט זיכ צו אזא אדעקוואטער אָפשפיגלונג, אפ אזויפיל איז ער עמעס. אָבער וויאזוי קאָנ מענ באשטימענ די עמעסדיקייט פונ דער אָדער יענער באהויפטונג? מיט אנדערע ווערטער — וויאזוי קאָנ מענ פעסטשטעלנ, צי די אָדער יענע באהויפטונג גיט טאקע א ריכטיקע אָפשפיגלונג פונ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקייט? צוליב דעמ דינט די פראקטיק, ד. ה. די טעטיקייט פונ דער מענטשהייט אפ באהערשנ די נאטור, אפ ענדערנ דעמ ארומ.

„די הערשונג איבער דער נאטור, שרײַבט לענינ, וואָס געפינט איר אויסדרוק אינ דער פראקטיק פונ דער מענטשהייט, איז א רעזולטאט פונ דער אָביעקטיוו־ריכטיקער אָפשפיגלונג פונ די דערשיינונגענ אונ פראָצעסנ פונ דער נאטור אינעמ מענטשנס קאָפ, איז א דערוויז פונ דעמ, אז די דאָזיקע אָפשפיגלונג (אינ די גרענעצנ פונ דעמ, וואָס אונדזער פראקטיק באווײַזט אונדז) איז אַנ אָביעקטיווער, אבסאָליוטער, אייביקער עמעס" [46].

די נוצלעכקײַט פאר דער מענטשלעכער פראקטיק איז ניט דער באשטימענדיקער סימענ פונעמ עמעס, ווי דאָס מײנט דער פראגמאטיזמ. דער באשטימענדיקער סימענ איז די אנטשפרעכיקײַט מיט דער אָביעקטיווער ווירקלעכקײַט. די נוצלעכקײַט איז מער ניט ווי א נאטירלעכער פויעליויצע, און אזוי ארומ א דערווײַז פונ דער דאָזיקער אנטשפרעכיקײַט. „די דערקענטעניש קאָנ זײַנ בײַאָלאָגיש נוצלעכ, נוצלעכ אינ דער פראקטיק פונעמ מענטשנ, אינ דער אײַנהיטונג פונעמ לעבנ, אינ דער אײַנהיטונג פונעמ מינ נאָר דעמאָלט, ווענ זי שפיגלט אָפּ דעמ אָביעקטיווג עמעס, וואָס הענגט ניט אָפּ פונעמ מענטשנ. פאר א מאטעריאליסט דערווײַזט דער „דערפאָלג" פונ דער מענטשלעכער פראקטיק די אנטשפרעכיקײַט פונ אונדזערע פאָרשטעלונגענ צו דער אָביעקטיווער נאטור פונ די זאכנ, וואָס מיר נעמענ אופ" [47].

די פראקטיק, וואָס דינט ווי א קריטערי פונ עמעס, איז ניט די פערזענלעכע דערפארונג פונ יעדנ באזונדערנ מענטשנ, נאָר די טעטיקײַט פונ דער גאנצער מענטשהײַט, אָפּ וויפל זי געפינט איר אויסדרוק אינ דער באהערשונג פונ דער נאטור און אינעמ קלאסנקאמפ פונעמ פראָלעטאריאט פאר א נײַער קאָמוניסטישער געזעלשאפט.

אנערקענענדיק דעמ אָביעקטיווג ווערט פונ דער טעאָריע, גיט איר צו דער מארקסיזמ-לעניניזמ א גוואלדיק גרויסע באדײַטונג. נאָכ אינ אײנער פונ זײַנע ערשטע פילאָסאָפישע ארבעטנ האָט מארקס געשריבנ: „א מאטעריעלע קראפט דארפ אומגעוואָרפנ ווערנ דורכ א מאטעריעלער קראפט, נאָר די טעאָריע ווערט אויכ פארוואנדלט אינ א מאטעריעלער קראפט, ווענ זי באהערשט די מאסנ" [48].

די גאנצע געשיכטע פונעמ סאָציאליזמ און פונ דער ארבעטער-באוועגונג באשטעטיקט דעמ דאָזיקנ געדאנק. „דער פריערדיקער סאָציאליזמ, ווײַזט אָנ ענגעלס, כאָטש ער האָט קריטיקירט דעמ עקזיסטירנדיקנ קאפיטאליסטישנ פראָדוציר-אופנ און זײַנע פאָלגנ, האָט ער אימ דאָכ ניט געקאָנט דערקלערנ, און אינ רעזולטאט דערפונ איז ער ניט געווענ בעקויעכ אימ בײַצוקומענ, — ער האָט נאָר געקאָנט מעלדנ, אז ער טויג צו גאָרנישט" [49].

די רעוואָלוציאָנערע טעאָריע, וואָס גיט א ריכטיקע דערקלערונג פונעמ קאפיטאליזמ, פונ זײַנ אופקומ, אנטוויקלונג און אונטערגאנג, איז דערפאר אנ אומבאדינגטע פאָרהאנאָכטע פארנ דערפאָלגרײַכנ קאמפ פונ פראָלעטאריאט. דער קאמפ פאר דער רעוואָלוציאָנערער טעאָריע איז אײנע פונ די וויכטיקסטע פאָרמענ פונ קאמפ פארנ סאָציאליזמ. „ענגעלס אנערקענט ניט צוויי פאָרמעס פונ דעמ גרויסנ קאמפ פונ דער סאָציאל-דעמאָקראטיע (די פאָליטישע און עקאָנאָמישע), — ווי מע טוט עס געוויינלעכ בא אונדז — נאָר דרײַ, שטעלנדיק אינ אײנ שורע מיט זײ אויכ דעמ טעאָרעטישנ קאמפ" (לענינ) [50].

דער פראַגמאַטיזמ אַנערקענט די טעאָריע נאָר אַפ אַזויפיל, אַפ וויפל זי איז נוצלעכ דעמ מענטשנ אינ זײַנ טאָגטעגלעכער אַרבעט, ער וואַרפט אונטער די טעאָריע אונטער דער שמאָלער פראַקטיק פונ יעדנ איינציקנ מענטשנ, ער פאַרוואַנדלט זי אינ אַ בײַזאַכ, וואָס שלעפט זיכ נאָר נאָכ דער דאָזיקער פראַקטיק.

אַ גאַנצ אַנדער באַציִונג צווישנ דער טעאָריע אונ דער פראַקטיק שטעלט אײַנ דער מאַרקסיזמ-לעניניזמ. „עס איז נייטיק, אַז די טעאָרעטישע אַרבעט זאָל ניט נאָר באַצײַטנס נאָכקומענ נאָכ דער פראַקטישער, נאָר זי זאָל אויכ קומענ פאַר איר, באַוואָפענענדיק אונדזערע פראַקטיקער אינ זייער קאַמפ פאַר דעמ ניצחונ פונ סאָציאַליזמ“ (סטאַלינ) [51].

דערפונ איז קלאָר, אַז די שול טאָר ניט אונטערוואַרפנ די טעאָריע דער טאָג-טעגלעכער פראַקטישער אַרבעט פונ די קינדער, זי טאָר זיכ ניט באַגרע-נעצנ מיט געבנ די קינדער טעאָריע בלויז אינעמ פראָצעס פונ דער פראַקטיק.

קעדיי צוגרייטנ די קינדער צומ לעבנ, דאַרפ מענ זיי באַוואָפענענ מיט דער טעאָריע, מיט די יעסוידעס פונ וויסנ, וואָס גיט אַ ריכטיקע אָפּשפּיג-לונג פונ דער אָביעקטיווערווירקלעכקײַט. דאָס קאָנ מענ דערגרייכנ נאָר מיט דער הילפ פונ סיסטעמאַטישער לערנאַרבעט.

די לערנאַרבעט דאַרפ זײַנ ניט קיינ בײַזאַכ בײַ דער פראַקטישער אַרבעט פונ די קינדער, נאָר פאַרקערט, די פראַקטישע אַרבעט דאַרפ דינענ, ווי אַ מיטל אַפ בעסער פאַרשטיינ, טיפער באַנעמענ אונ פעסטער באַהערשנ דעמ לערנ-מאַטעריאַל.

„די פאַרבינדונג פונעמ אונטעריכט מיט דער פּראָדוקטיווער אַרבעט איז נייטיק דורכצופירנ אַפ אַזאַ יעסאָד, אַז די גאַנצע געזעלשאַפטלעכ-פּראָדוקטי-ווע אַרבעט פונ די שילער זאָל זײַנ אונטערגעוואָרפנ די לערנ-אונ דערציִונג-צילנ פונ דער שול“ (באַשטימונג פונ צק).*

8. אַנאַליטישער אונ סינטעטישער מעטאָד

אינעמ שטראָמ פונ דער מענטשלעכער דערקענטעניש, אינעמ איינהײַט-לעכנ פּראָצעס פונעמ מענטשלעכנ דענקענ קאָנ מענ אונטערשיידנ פאַרשיי-דענע דענק-אויפאַנימ אונ דענק-פאָרמענ, וואָס באַוועגנ זיכ אָפטמאָל אינ קעגנזײַטיקע ריכטונגענ. מאָמענטנווײַז פאַרנעמט זיכ דער סייכל מיט צע-גלידערנ אָביעקטנ פונעמ באַוווּסטזײַנ אַפ זייערע באַשטאַנדטיילנ, מאָמענטנ-ווײַז פאַרנעמט ער זיכ מיט פאַרייניקנ קרויווישע עלעמענטנ אינ איינהײַטלעכ-ע גאַנצקײַטנ. די צעלייזונג פונ אַ באַוווּסטזײַנ-אָביעקט אַפ זײַנע באַשטאַנד-

---

* גענויערע אָנווײַזונגענ וועגנ פאַרבינדונג פונ טעאָריע אונ פּראַקטיק אינ פאַרשיידענע לימודימ זע II טייל פונ דעמ בוכ.

טיילנ רופט זיכ אנאליז. די פאַרייניקונג פונ קרוויווישע עלעמענטנ אינ איינהייטנ רופט זיכ סינטעז. די פאָרמעלע לאָגיק רייסט אָפ דעם סינטעז פונעם אנאליז און פארוואנדלט זיי אינ באזונדערע אָפגעגרענעצטע מעטאָדנ פונ דענקענ, וואָס ווערנ אָפטמאָל קעגנגעשטעלט איינער דעם אנדערנ.

די דיאלעקטישע לאָגיק דערלאָזט ניט אזא איינרייס צווישנ אנאליטישנ און סינטעטישנ מעטאָד. זי באטראכט זיי ווי אָרגאנישע באשטאנדטיילנ אינעם איינהייטלעכנ דערקענטעניש־מעטאָד, וואָס פלעכטנ זיכ אָרגאניש איבער איינער מיטנ אנדערנ און דערגאנצנ איינער דעם אנדערנ.

„דער פילאָסאָפישער מעטאָד איז איינצייטיק אנאליטיש און סינטעטיש, אָבער ניט אינ דעם זינ, וואָס די דאָזיקע ביידע מעטאָדנ פונ דער ענדלעכער דערקענטעניש גייענ בלויז פאראלעל, איינער לעבנ אנדערנ, אָדער זיי פארבייטנ בלויז איינער דעם אנדערנ, נאָר גיכער אינ דעם זינ, וואָס דער פילאָסאָפישער מעטאָד אנטהאלט אינ זיכ זיי ביידנ אינ אנ אופגעהויבענער פאָרם, און אינ העסקעם דערמיט ווירקט ער אָפ יעדנ טריט פונ זיינ באוועגונג איינצייטיק אנאליטיש און סינטעטיש"* [52].

אינעם פעדאגאָגישנ מעטאָד טרעט ארויס דער אנאליז און סינטעז אינ א מער זעלבשטענדיקער פאָרם. ניט קוקנדיק אָפ דעם, וואָס אויב דאָ זיינענ זיי צווישנ זיכ דיאלעקטיש פארבונדנ, פארנעמט דאָכ יעדערער פונ זיי זיינ מער־ווייניק זעלבשטענדיק אויסגעדריקטנ באשטימטנ אָרט, אָפהענגיק פונ א גאנצער ריי אָביעקטיווע טנאָימ, און פריִער פונ אלצ — פונעם מאטעריאל גופע, וואָס ווערט דערלערנט.

מיר האָבנ שוינ אויבנ געבראכט לעניִנס ווערטער וועגנ דעם, אז „ס'איז גאָרניט קיינ „זאכ פונ אונדזער ווילקיר” צו אָנווענדנ דעם אנאליטישנ אָדער סינטעטישנ מעטאָד (ווי מע זאָגט געוויינלעכ), — דאָס הענגט אָפ „פונ דער פאָרם פונ דער זאכ גופע פונ דער דערקענטעניש”.

דער אויפנ פונ אָנווענדנ דעם אנאליטישנ און סינטעטישנ מעטאָד הענגט אויכ אָפ פונ דער זאכ פונעם לערנענ, פונ דעם אנטשפרעכנדיקנ געגנשטאנד. א גרויסע ראָליע אינעם אויפנ פונ אָנווענדנ דעם אנאליטישנ און סינטעטישנ מעטאָד שפילנ אויכ די עלטער־אייגנשאפטנ פונ די קינדער און זייער צוגעגרייטקייט.

מערסטנטייל פארשטייט מענ אינעם אונטעריכט אונטערנ אנאליטישנ מעטאָד דעם פראָצעס פונ צעגלידערנ אוועלכע־ניט־איז גאנצע זאכ אָפ אירע באשטאנדטיילנ. אונטערנ סינטעטישנ מעטאָד פארשטייט מענ דעם פראָצעס פונ צונויפשטעלנ א זאכ פונ אירע טיילנ.

---

* ציטירנדיק די דאָזיקע ארויסזאָגונג פונ העגעלנ, מאכט לעניִנ א באמערקונג: „אויסגעצייכנט!”

אינ אזא פאָרמ ווערנ די דאָזיקע מעטאָדנ אָנגעווענדט אינ פארשיידענע שול־געגנשטאנדנ. צומבײַשפּיל, אינעמ לימעד פונ איוורע באטײַט דער אנאליטישער מעטאָד דעמ איבערגאנג פונ גאנצע פראזעס אונ ווערטער צו קלאנגענ אונ אויסיִעס, דער סינטעטישער מעטאָד באטײַט דעמ איבערגאנג פונ קלאנגענ אונ אויסיִעס צו ווערטער אונ פראזעס.

אינ געאָגראפיע ווערט אינ די דאָזיקע מעטאָדנ ארײַנגעלייגט אנ ענלעכער אינהאלט. דער אנאליטישער מעטאָד הייבט אָנ פונ קאָמפּליצירטע גרויסע דערשײַנונגענ אונ גייט ביסלעכווײַז איבער צו זייערע באשטאנדטיילנ, צו אלץ קלענערע אונ פּאָשעטערע גרופּעס, פארשמעלערנדיק וואָס ווײַטער אלץ מערער דעמ קרײַז פונ די דערשײַנונגענ, וואָס ווערנ אויסגעפאָרשט, ביז ער קומט צו איינצלנע פאקטנ. די געאָגראפישע אָביעקטנ ווערנ אויסגעלערנט אינ אזא סיידער: דער ערדקײַלעכ, ווי א גאנצער — קאָנטינענטנ — ערד־טיילנ — לענדער — געגנטנ — שטעט.

דער סינטעטישער מעטאָד גייט אינ א פארקערטער ריכטונג. אָנהייבנדיק פונ אויסלערנענ זייער וווינאָרט, פארברייטערנ די קינדער וואָס ווײַטער אלץ מערער זייער פארשטעלונגקרײַז, ביז זיי באקומענ אנ אלגעמיינעמ באגריפ פונ דער גאנצער וועלט. פונעמ באקאנטנ צומ אומבאקאנטנ, פונעמ נאָענטנ צומ ווײַטנ, פונ דעמ טייל צו דעמ גאנצנ — דאָס זײַנענ די פּרינציפּנ, וואָס כאראקטעריזירנ די אָנווענדונג פונעמ סינטעטישנ מעטאָד אינ געאָגראפיע [53].

אָבער ניט שטענדיק ווערט אינ די באגריפנ אנאליז אונ סינטעז ארײַנגעלייגט אזא איינפאכער אינהאלט. מערסטנטייל פארשטייט מענ אונטער אנאליז — דעמ איבערגאנג פונ קאָנקרעטנ צומ אלגעמיינעמ מיט דער הילפ פונ ארויסשיילנ אינעמ קאָנקרעטנ די עלעמענטנ פונעמ אלגעמיינעמ.

סינטעז באטײַט פארקערט — דעמ איבערגאנג פונעמ אלגעמיינעמ צומ קאָנקרעטנ מיט דער הילפ פונ סומירנ די אלגעמיינע סימאָנימ, פונ וועלכע דאָס קאָנקרעטע באשטייט.* אזא אינהאלט ווערט ארײַנגעלייגט אינ די באגריפנ אנאליז אונ סינטעז, צב. אינ פּאָליטעקאָנאָמיע.

„די עקאָנאָמיסטנ פונעמ זיבעצנטנ יאָרהונדערט, צומבײַשפּיל, ווײַזט אָנ מארקס, פלעגנ שטענדיק אָנהייבנ פונעמ לעבעדיקנ גאנצנ, פונ דער באפעלקערונג, נאציע, מעלוכע, עטלעכע מעלוכעס אאוו. זיי פלעגנ אָבער שטענדיק ענדיקנ דערמיט, וואָס זיי פלעגנ מיט דער הילפ פונ אנאליז אויסגעפינענ

* די ריכטונג פונ באוועגונג פונעמ סינטעטישנ מעטאָד איז אומגעקערט צו דער ריכטונג פונ באוועגונג פונעמ אנאליטישנ מעטאָד. אינ דער צײַט, ווענ דער לעצטער גייט ארויס פונעמ איינצלנעמ אונ באוועגט זיכ דערנאָכ צומ אלגעמיינעמ, איז דער אויסגאנג־פּונקט פונעמ ערשטנ, פארקערט, דאָס אלגעמיינע, אונ פונ אימ באוועגט ער זיכ דורכנ באזונדערנ, ביז ער קומט ניט צומ איינצלנעמ (העגעל) [54].

איינציקע באשטימענדיקע, אבסטראקטע, אלגעמיינע באציונגען, ווי ארבעטס-צעטיילונג, געלט, ווערט אאוו. וויבאלד די דאָזיקע איינצלנע מאָמענטנ זיינען מער אָדער ווייניקער אבסטראהירט אונ פארפיקסירט געוואָרנ, זיינען אופגעקומען אזוינע עקאָנאָמישע סיסטעמען, וואָס שטייגנ אופ פונעם איינפאכנ, ווי ארבעטס-צעטיילונג, באדערפעניש, טוישווערט, ביז צו מעלוכע, צווישנפעלקערלעכנ אויסטויש אונ וועלטמארק. דער לעצטער מעטאָד איז, קלאָר, דער וויסנשאפטלעכ-ריכטיקער מעטאָד. דאָס קאָנקרעטע איז דערפאר קאָנקרעט, ווייל עס שטעלט מיט זיכ פאָר די פארייניקונג (Zusammenfassung) פונ א סאכ באשטימונגענ, אלזאָ, אנ איינהייט פונ פילארטיקס. אינעמ דענקענ דערשיינט עס דערפאר אלס פראָצעס פונ פארייניקונג, אלס רעזולטאט, ניט אלס אויסגאנגספונקט, כאָטש איינדערעמעסנ איז עס אנ אויסגאנגספונקט אינ דער ווירקלעכקייט, אונ דערפאר אויכ אנ אויסגאנגספונקט אינ דער אָנשויונג אונ אינ דער פאָרשטעלונג [55].

מיר זעענ, אז דער אנאליז פירט דאָ פונעמ קאָנקרעטנ צו דעמ אלגעמיינעמ, אבסטראקטנ, אונ דער סינטעז, פארקערט, פירט פונעמ אלגעמיינעמ, אבסטראקטנ צו דעמ קאָנקרעטנ. אזא אָנווענדונג פונעמ אנאליטישנ אונ סינטעטישנ מעטאָד באגעגענען מיר אויכ אינ דער נאטורוויסנשאפט. א קלאסישנ ביישפיל פונ אָנווענדנ דעמ אנאליטישנ מעטאָד אינ דער נאטורוויסנשאפט ברענגט ענגעלס אינ זיינ „נאטור-דיאלעקטיק“. ער דערציילט, וויאזוי דער באוווסטער געלערנטער סאדי קארנאָ האָט מיט דער הילפ פונ אנאליז איינגעשטעלט דעמ מעכאנישנ עקוויוואלענט פונ ווארעמקייט. „ער האָט געשטודירט די דאמפמאשינ, האָט זי אנאליזירט אונ האָט אויסגעפונענ, אז דער גרונט-פראָצעס אינ איר טרעט ארויס ניט אינ קיינ ריינער פאָרמ, נאָר ער איז פארדעקט מיט פארשיידענע בייפראָצעסנ. ער האָט באזייטיקט די דאָזיקע ניט נייטיקע פאר דעמ גרונט-פראָצעס זייטיקע אומשטענדנ אונ האָט קאָנסטרויִרט אנ אידעאלע דאמפמאשינ (אָדער גאזמאשינ), וואָס ס'איז פונקט אזוי אומעגלעכ אויסצובויענ זי פראקטיש, ווי עס איז אומעגלעכ דורכצופירנ פראקטיש א געאָמעטרישע ליניע אָדער א פלאכ, אָבער זי ברענגט אפ איר אויפנ אקוראט אזא נוצ, ווי די דאָזיקע מאטעמאטישע אבסטראקציעס. זי שטעלט מיט זיכ פאָר דעמ פראָצעס אינ א ריינער, אומאָפהענגיקער, ניט פארפעלשטער פאָרמ, — אונ ער האָט זיכ מיט דער נאָז אָנגעשטויסנ אפנ מעכאנישנ עקוויוואלענט פונ ווארעמקייט“ [56].

זייער אָפט, באזונדערס אינ מאטעמאטיק, באצייכנט מענ מיטנ אנאליטישנ מעטאָד דעמ וועג פונעמ ניט-באוווסטנ, פונ דעמ, וואָס ווערט געזוכט, צומ באוווסטנ, צומ געגעבענעמ, אונ פארקערט, מיטנ סינטעטישנ מעטאָד באצייכנט מענ דעמ וועג פונעמ באוווסטנ, פונעמ געגעבענעמ, צומ ניט-באוווסטנ, צומ געזוכטנ.

קעדיי צו דערגרייכנ אזעלכנ־ניטראיון זאצ, זוכט מענ אזא צווייטנ זאצ, פונ וועלכנ עס פליסט גויטוועגדיק ארויס די עמעסדיקייט פונעם ערשטנ זאצ. אויב דער צווייטער זאצ נייטיקט זיכ אויכ אינ א דערווייז, זוכט מענ א דריטנ זאצ, פונ וועלכנ עס פליסט נויטוועגדיק ארויס דער צווייטער. אזוי גייט מענ איבער פונ איינ זאצ צום אנדערנ, ביז מע קומט צו דעם לעצטנ זאצ, וואָס נייטיקט זיכ שוינ ניט אינ קיינ דערווייז. אפ אזא אויפנ ווערט דערוויזנ די עמעסדיקייט פונ אלע זאצנ, וואָס גייענ אריינ אינ דער אנאלי־טישער קייט, און בעמיילע אויכ די עמעסדיקייט פונ דעם ערשטנ זאצ.

אויב מע וויל לייזנ א פראָבלעם, זוכט מענ א צווייטע, וואָס איר לייזונג גיט דעם גאנצנ נייטיקנ מאטעריאל פאר דער לייזונג פונ דער ערשטער פראָבלעם. אויב די צווייטע פראָבלעם קענ אויכ ניט געלייזט ווערנ, זוכט מענ א דריטע, א פערטע און אזוי ווייטער, ביז מע קומט צו אזא פראָבלעם, וואָס איר לייזונג שאפט שוינ ניט קיינ שום שוועריקייטנ. נאָכדעם קערט מענ זיכ אום צוריק, איבערגייענדיק פונ איינ פראָבלעם צו דער צווייטער, ביז מע קומט צום אויסגאנג־פונקט, צו דער פארגעבענער אופגאבע.

אינ די ביידע פאלנ באשטייט דער אנאליטישער מעטאָד אינ דעם, וואָס דער געדאנק באוועגט זיכ פונעם ניט־באוווסטנ צום באוווסטנ.

מע קענ, פארקערט, אָנהייבנ פונ אזוינע זאצנ, וואָס זייער עמעסדיקייט נייטיקט זיכ ניט אינ קיינ דערווייז, מאכנ פונ זיי גויטוועגדיקע פועליוויצעס און, אריבערגייענדיק פונ איינעם צום אנדערנ, קומענ צו דעם פארגעבענעם זאצ. אָדער אָנהייבנ פונ באוווסטנ מאטעריאל און קאָמבינירנדיק דעם דאָזיקנ מאטעריאל, מאכנדיק פונ אים די געהעריקע אויספירנ, קומענ צו דער לייזונג פונ דער פארגעבענער אופגאבע. דאָס איז דער סינטעטישער מעטאָד: פונעם באוווסטנ — צום אומבאוווסטנ.*

מיר וועלנ ברענגענ 2 ביישפילנ, וואָס איליוסטרירנ אזא אנווענדונג פונעם אנאליטישנ און סינטעטישנ מעטאָד אינ מאטעמאטיק, איינ ביישפיל פונ אריפמעטיק, און דעם צווייטנ פונ געאָמעטריע.

I. אריפמעטישע אופגאבע.

2 ארבעטער האָבנ אויסגעפילט איינ באשטימטע ארבעט, פאר וועלכער זיי האָבנ באקומענ צוזאמענ 200 רובל. איינער האָט

---

* דער סינטעז שיידט זיכ אָפ פונעם אנאליז נאָר מיטנ פארקערטנ סיידער פונ די טעאָרע־מעס, וואָס הייבנ זיכ אָנ אינעם אנאליז פונ דער פארגעבענער און ענדיקנ זיכ מיט אוועלכער־ניט־איז באוווסטער טעאָרעמע. אינעם סינטעז הייבט מענ אָנ פונ באוווסטע זאצנ, קעדיי אויספירנ פונ זיי אנדערע, ווי גויטוועגדיקע פאָלגנ. פונ די לעצטע פירט מענ ארויס נייע און מע זעצט פאָר אפ אזא אויפנ אזוי לאנג, ביז מע קומט צו דער פארגעבענער טעאָרעמע (עלעמענטנ פונ עוקליד) [57].

געארבעט 15 ארבעטטעג, דער צווייטער 25 ארבעטטעג.
וויסנדיק, אז דער ארבעטלוין פוןביידע ארבעטער איז איי־
נער און דער זעלבער, באשטימען וויפל געלט דארף באקו־
מען פון דער אַנגעוויזענער סומע דער ערשטער ארבעטער
און וויפל דער צווייטער.

סינטעטישע לייזונג:

וויסנדיק, וויפל יעדער ארבעטער האָט געגעבן ארבעטטעג, קענען מיר אויסרעכע־
נען, וויפל זיי האָבן צוזאמען געגעבן ארבעטטעג.
וויסנדיק, וויפל זיי האָבן צוזאמען געגעבן ארבעטטעג און וויפל זיי האָבן צו־
זאמען באקומען, קענען מיר אויסרעכענען, וויפל ווערט באצאָלט פאר איין ארבעט־
טאָג.
וויסנדיק, וויפל צאָלט מען פאר איין ארבעטטאָג און וויפל ארבעטטעג האָט יע־
דער געגעבן, קענען מיר אויסרעכענען, וויפל האָט יעדערער באקומען.

אנאליטישע לייזונג:

קעדיי זיך דערוויסן, וויפל דארף באקומען יעדער ארבעטער, דארף מען וויסן 2
זאכן: ערשטנס: וויפל ארבעטטעג האָט יעדער געגעבן, און צווייטנס: וויפל צאָלט מען
פאר איין ארבעטטאָג. דאָס ערשטע ווייסן מיר שוין, בלייבט אונדז זיך דערוויסן
דאָס צווייטע.
קעדיי זיך דערוויסן, וויפל באקומט יעדער ארבעטער פאר איין ארבעטטאָג, דארף
מען וויסן, וויפל איז אינגאנצן געווען ארבעטטעג און וויפל האָבן זיי אינגאנצן פאר
די ארבעטטעג באקומען. דאָס צווייטע ווייסן מיר, בלייבט אונדז זיך דערוויסן דאָס
ערשטע.
קעדיי זיך דערוויסן וויפל ארבעטטעג האָבן זיי צוזאמען געגעבן, דארף מען
וויסן, וויפל האָט יעדערער געגעבן. דאָס ווייסן מיר פון דער אויפגאבע.
אלזאָ:

$$15 + 25 = 40$$
$$200 : 40 = 5$$
$$5 \times 15 = 75$$
$$5 \times 25 = 125$$

II. געאָמעטרישע טעאָרעמע.

אויב א גראָדע ליניע איז פערפענדיקולער צו יעדערער
פון 2 גראָדע, וואָס שניידן זיך איבער, און גייט דורך דורך
זייער שניטפונקט, איז זי פערפענדיקולער צו דער פלאך P,
וואָס ווערט דורך די דאָזיקע 2 גראָדע באשטימט.

סינטעטישער דערווייז:

מירן זיך פאָרשטעלן, אז AB און AC זיינען 2 גראָדע ליניעס און די גראָדע AD
איז פערפענדיקולער צו יעדערער פון זיי, זאָל AF זיין א דריטע גראָדע, וואָס גייט דורך
אפ דער פלאך P דורכן שניטפונקט A (זע געמעל 2).

מיר וועלנ דורכפירנ אפ דער פלאכ P נאָכ א גראָדע, וואָס שנײַדט איבער די דרײַ פריערדיקע גראָדע אנטשפּרעכנדיק אינ די פונקטנ B, F אונ C.

מיר וועלנ דורכפירנ DB, DF אונ DC.

מיר וועלנ פאָרזעצנ DA ביז E אזוי, אז $AE = DA$.

מיר וועלנ דורכפירנ EB, EF אונ EC.

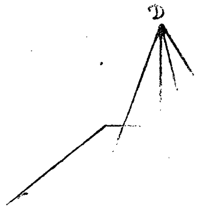
אזוי ווי AB איז פערפּענדיקולער צו DE אונ אופגעשטעלט פונ איר מיטנ, איז $BE = BD$.

אפ דעמ זעלבנ אופנ קאָנ מענ דערווײַזנ, אז $CD = CE$. דערפונ איז געדרונגענ, אז די דרײַעקנ BDC אונ BEC זײַנענ אידענטיש גלײַכ.

אויב ארופלייגנ די ביידע דרײַעקנ איינער אפנ אנדערנ, וועט DF צונויפאלנ מיט EF אונ איז, הייסט עס, גלײַכ צו EF. אזוי ווי F שטייט אָפ אפ א גלײַכנ מעהאלעכ פונ D אונ E, איז די גראָדע AF, וואָס פארייניקט דעמ פונקט F מיט דער מיט פונ DE, פערפּענדיקולער צו DE.

דערפונ איז געדרונגענ, אז DAF איז א גראָדער ווינקל אונ די גראָדע DA איז פערפּענדיקולער צו AF.

נאָר אזוי ווי די גראָדע AF קאָנ זײַנ א באליביקע גראָדע אפ דער פלאכ P, וואָס גייט דורכנ דורכנ פונקט A, הייסט עס, אז DA איז פערפּענדיקולער צו דער פלאכ P.



געמעל 2

אנאליטישער דערווײַז:

מיר וועלנ זיכ באנוצנ מיט דעמ זעלבנ געמעל אונ מיט די זעלבע באצייכענונגענ.

קעדיי דערווײַזנ, אז DA איז פערפּענדיקולער צו P, דארפ מענ דערווײַזנ, אז DA איז פערפּענדיקולער צו א באליביקער גראָדע AF, וואָס גייט דורכ דורכנ פונקט A.

ס'זײַנענ פאראנ פארשיידענע וועגנ אפ קלאָר מאכנ, צי איז דער ווינקל DAF א גראָדער אָדער נייג. איינער פונ די וועגנ איז — באווײַזנ, אז AF איז די מעדיאַנע פונ א גלײַכאקסלדיקנ דרײַעק אונ, הייסט עס, אויכ די הייכ פונ דעמ דרײַעק.

צוליב דעמ לייגנ מיר אָפ $AD = AE$ אונ פירנ דורכ EF אונ FD. שטייט פאָר צו דערווײַזנ, אז $EF = FD$.

ווי אזוי דערווײַזנ, אז 2 אָפּשניטנ זײַנענ צווישנ זיכ גלײַכ?

איינער פונ די מעטאָדנ אפ דאָס דערווײַזנ — איז פעסטשטעלנ, אז זיי שטעלנ מיט זיכ פאָר אנטשפּרעכנדיקע עלעמענטנ אינ אידענטיש-גלײַכע פיגורנ.

צוליב דעמ וועלנ מיר דורכפירנ אפ דער פלאכ P דורכנ פונקט F א גראָדע, וואָס זאָל שנײַדנ די אָפּשניטנ AB אונ AC, די שניטפונקטנ B אונ C וועלנ מיר פארייניקנ

מיט D און E. באַקומען מיר צוויי דרײַעקן BDC און BEC. עס שטייט פאַר אונדז אַן אויפגאַבע צו דערווײַזן, אַז די ביידע דרײַעקן זײַנען אידענטיש גלײַכע. דאָס איז שוין ניט שווער. פונעם באַוווּסטן פאַקט, אַז DAB איז אַ גראָדער ווינקל און $AE=DA$, קאָן מען גרינג מאַכן דעם אויספיר, אַז DB איז גלײַך צו BE. אַזוי קאָן מען אויך דערווײַזן, אַז DC איז גלײַך צו CE, קערעוועדיק דעם דרײַעק BDC אַרום דער גראָדער BC, ווי אַרום אַן אַקס, וועלן מיר אים אַרופלייגן אַפן דרײַעק BEC, די גראָדע DF וועט צונויפפאַלן מיט EF. דערפון איז קלאָר, אַז DF איז גלײַך צו EF, דאָס וואָס ס'האָט זיך געפאָדערט צו דערווײַזן [58].

אַנאַליזירנדיק די אַלע געבראַכטע בײַשפּילן פון אָנווענדן דעם אַנאַליטישן און סינטעטישן מעטאָד אין פאַרשיידענע געגנשטאַנדן, קענען מיר מאַכן אייניקע אַלגעמיינע אויספירן וועגן דעם טאָך פון די דאָזיקע מעטאָדן.

ערשטנס באַמערקן מיר, אַז קיין איינער פון זיי טרעט קיינמאָל ניט אַרויס אין קיין אַבסאָלוט ריינער פאָרם. דער אַנאַליטישער מעטאָד ווערט שטענדיק באַוווּסטזיניק אָדער אומבאַוווּסטזיניק באַגלייט און דערגאַנצט מיט עלעמענטן פון סינטעז.

ווען מיר לערנען מיט די קינדער אייערע לויטן אַנאַליטישן מעטאָד, מוזן מיר איינצײַטיק באַווײַזן די קינדער ניט נאָר וויאַזוי דאָס וואָרט באַשטייט פון באַזונדערע אויסיעס, נאָר אויך פאַרקערט, וויאַזוי די באַזונדערע אויסיעס גיסן זיך צונויף אין איינעם וואָרט.

ווען מיר לייזן אַנאַליטיש אַן אויפגאַבע, מוזן מיר נאָכן פאַרענדיקן דעם אַנאַליז זיך אומקערן און גיין צוריק אַפן וועג פון סינטעז. אָבער דאָס איז נאָך ניט אַלץ: אינעם אַנאַליז גופא איז פאַרבאָרגן דער סינטעז. אַנאַליזירנדיק די טנאָים, וואָס זײַנען נייטיק צוליב דער לייזונג פון דער אָדער יענער באַזונדערער פראַגע, נעמען מיר שטענדיק גלײַכצײַטיק אין באַטראַכט, אָפטמאָל אינטויִטיוו, די מעגלעכקייט פונעם אַנטשפּרעכנדיקן סינטעז. אָן דעם דאָזיקן אַנטפּלעקטן אָדער פאַרבאָרגענעם בײַזײַן פון סינטעז וואָלט זיך דער אַנאַליז פאַרוואַנדלט אין הוילער טרעפערײַ...

איבערגייענדיק אין געאָגראַפיע פונעם נאָענטן און טיילהאַפטיקן צום ווײַטן און גאַנצן, מוזן מיר דעם דאָזיקן סינטעטישן גאַנג די גאַנצע צײַט באַגלייטן און דערגאַנצן מיט עלעמענטן פון אַנאַליז. אַלע איינצלנע קאָנקרעטע פאַקטן, פון וועלכע עס ליגט זיך צונויף דאָס גאַנצע, מוז מען לעכאַטכילע אַנאַליזירן, קעדיי זיי אויסלערנען. יעדער אויספיר בענוגייע צו דעם גאַנצן אַפן וועג פון סינטעז ווערט טייקעף אויסגענוצט צוליב דערלערנען פאַרשיידענע איינצלהייטן מיט דער הילף פון אַנאַליז.

מיר זעען, אַז די אַלגעמיינע מעטאָדאָלאָגישע אָנווײַזונגען וועגן דער דיאַלעקטישער פאַרבינדונג פון אַנאַליז זײַנען ריכטיק אויך בענוגייע צום אונטעריכט־מעטאָד.

מיר וועלן איבערגיין צו אַ צווייטן וויכטיקן אויספיר, וואָס מע קאָן

מאכן אפן סמאך פון אנאליזירן די אָנווענדונג פונעם אנאליטישן און סינטעטישן מעטאָד.

יעדער פון די ביידע מעטאָדן האָט זײַנע מײַלעם און זײַנע כעסרוינעם. יעדער פון זיי פילט אויס זיין באזונדערע פונקציע און האָט זיין באשטימטע באַרעכטיקונג אינעם פעדאגאָגישן פראָצעס.

אָנווײַזנ אין אלגעמיין די ספּעציִעלע מײַלעם און כעסרוינעם פון די דאָזיקע מעטאָדן איז אומעגלעך, ווײַל דאָס הענגט אָפּ פון די קאָנקרעטע טנאָים, אין וועלכע זיי ווערן אָנגעווענדט. אין געאָמעטריע, צומבײַשפּיל, האָט דער אנאליטישער מעטאָד די מײַלע, וואָס ער סטימולירט די אקטיווע דענקארבעט פון די קינדער. „בא דעם אנאליטישן מעטאָד האָט יעדער באזונדערער טראָט זײַן באגרינדונג, זײַן ציל. בא דעם סינטעטישן מעטאָד ווערט דער איבערגאנג פון איין דענק־שטופע צו דער צווייטער געמאכט מער וויניק בלינד, די גערעכטיקײַט פון יעדער שטופע איז באשײַמפּערלעך קלאָר, נאָר פארוואָס איז געמאכט געוואָרן דאפקע דער טראָט און ניט קיין אנדערער — דאָס שטעלט מיט זיך פאָר א סאָד, און דערפאר רופט ארויס דער ענדגילטיקער רעזולטאט אָפטמאָל א צושטאנד פון ניטצופרידנקײַט, די קינדער פילן זיך אין דער לאגע פון א מענטשן, וואָס מע פירט אים מיט פארבונדענע אויגן צו א באשטימטן ציל" [58].

דער אנאליטישער מעטאָד אקטיוויזירט דערפאר מערער די קינדער, ווײַל ער שטעלט זיי אין דער לאגע פון א פאָרשער, וואָס זוכט זעלבשטענדיק די ליזונג פון א פּראָבלעם.

דער סינטעטישער מעטאָד האָט אָבער די מײַלע אינעם לימעד פון מאַטעמאטיק, וואָס ער גיט א מער פּארענדיקט, מער סיסטעמאטיש, מער פּינקטלעך בילד פון א באשטימטן סכום מאטעמאטישע עמעסן און דערווײַזן, און דערבײַ פאָדערט ער א סאך וויניקער צײַט און ענערגיע מיצאד די קינדער.

א גאנצ אנדערע באציִונג עקזיסטירט צווישן די זעלבע מעטאָדן אינעם לימעד פון געאָגראפיע. דער כיסאָרן פונעם אנאליטישן מעטאָד באשטייט דאָ גראָד אין זײַן דאָגמאטישקײַט, און די מײַלע—אין זײַן עקאָנאָמישקײַט. „אָנווענדנדיק דעם אנאליטישן מעטאָד, פארקירצן מיר די צײַט, וואָס איז נייטיק, קעדיי וואָס פולער זיך באקענען מיט דער אָדער יענער גרופּע דערשײַנונגען" [59].

דער סינטעטישער מעטאָד, פארקערט, איז אינעם לימעד פון געאָגראפיע באזונדערס צוגעפּאסט צו אנטוויקלען די זעלבשטענדיקע דענקארבעט פון די קינדער. „אפ וויפל דער סינטעטישער מעטאָד סטימולירט אונדז צו איבערגיין פון באזונדערקײַטן צו פאראלגעמיינערונגען, שטעלט ער אונדז אין א געוויסער מאָס געגנטער צום אינדוקטיוון מעטאָד אין דער נאטורוויסנשאפט.

און דערפאַר שפּילט ער אַ וויכטיקע ראָליע אין דער איינאָרדענונג און דיס־ציפּלינירונג פון אונדזער דענקען".

מיר זעען, ווי פאַרשיידן ס'איז די ראָליע פון די דאָזיקע צוויי מעטאָדן אין מאַטעמאַטיק און אין געאָגראַפיע. דערצו דאַרף מען נאָך צוגעבן, אַז דאָ ווירקט אויך דער עלטער פון די קינדער. דער אַנאַליטישער מעטאָד אינעם לימעד פון געאָגראַפיע, צומבייַשפּיל, צייכנט זיך אויס מיט זייַן דאָגמאַ־טישקייַט, באַזונדערס אין די קלענערע גרופּעס, ווו די קינדער פאַרמאָגן נאָך ניט די נייטיקע פייִקייַט פון אַבסטראַקציע, זיי באַהערשן נאָך ניט די קאָנקרעטע באַגריפן און דערפאַר זייַנען זיי געצוווּנגען דאָגמאַטיש אָננעמען די אַבסטראַקטע פאַראַלגעמיינערונגען וועגן ערדקייַלעך און זייַנע טיילן.

פאַנאַנדעראַרבעטנדיק דעם מעטאָד פון איבערגעבן אַוועלכן־ניט־איז געגנשטאַנד אָדער אַוועלכע־ניט־איז אייַנציקע פּראָבלעם, דאַרף דער לערער דורכטראַכטן די מעגלעכקייַטן פון אָנווענדן צו דעם געהעריקן מאַטעריאַל דעם אַנאַליטישן אָדער סינטעטישן מעטאָד, די מיַילעס און כעסרוינעס פון יעדערן פון די מעטאָדן אין די געגעבענע טנאָיִם, און אין העסקעם דערמיט באַשטימען, וואָס פאַר אַן אָרט יעדערער פון זיי דאַרף פאַרנעמען אינעם אַנטשפּרעכנדיקן אונטעריכט.

9. אינדוקטיווער און דעדוקטיווער מעטאָד

אינעם דערקענטעניש־פּראָצעס קאָן מען אונטערשיידן פאַרשיידענע פאָר־מען פון דענק־אויספירן. די וויכטיקסטע פון זיי זייַנען די, וואָס טראָגן דעם נאָמען א י נ ד ו ק צ י ע און ד ע ד ו ק צ י ע.

אינדוקציע איז אַזאַ באַוועגונג פונעם דענקען, וואָס גייט אין דער ריכטונג פון קאָנקרעטע, טיילווייַזדיקע און אייַנצלנע פאַקטן צו אויספירן־פאַראַל־געמיינערונגען. די דעדוקציע איז אַ קעגנזעצלעכע באַוועגונג, אַן אויספיר פון פאַראַלגעמיינערונגען צו קאָנקרעטע, טיילווייַזדיקע און אייַנצלנע פאַקטן.

אַ בייַשפּיל פון אינדוקציע שטעלט מיט זיך פאָר דער פאָלגנדיקער דענק־אויספיר:

די זון פלעגט אויפגיין, אַפּ וויפל מיר ווייסן, אין אַלע פאַרגאַנגענע טעג. דערפון איז געדרונגען, אַז די זון גייט אויף שטענדיק יעדן טאָג.

אַ בייַשפּיל פון דעדוקציע קאָן מען זען אין דעם פאָלגנדיקן דענק־אויספיר:

אַלע מענטשן זייַנען שטערבלעך, סאָקראַט איז אַ מענטש, הייסט עס, סאָקראַט איז שטערבלעך.

אָפטמאָל קאָן מען באַגעגענען די מיינונג, אַז אינדוקציע און אַנאַליז, דעדוקציע און סינטעז זייַנען אידענטישע באַגריפן. דאָס איז ניט ריכטיק. אינדוקציע און אַנאַליז איז ניט איינס און דאָס זעלבע, כאָטש זיי זייַ־

נענ אנטשפּרעכיקע באגריפנ אונ פאלנ אפילע אָפּטמאָל צונויפ. דער אנאליטישער מעטאָד שליסט אינ זיכ מערסטנטייל איינ די אינדוקציע אונ דעדוקציע ווי צוויי זייטנ פונ איינעמ אונ דעמ זעלבנ דענק־פּראָצעס. פונ דער צווייטער זייט קאָנ די דעדוקציע גיינ אפנ וועג פונ אנאליז (אנאליטישע דעדוקציע) אונ אפנ וועג פונ סינטעז (סינטעטישע דעדוקציע).

די פאָרמעלע לאָגיק איגנאָרירט די דיאַלעקטישע איינהייטלעכקייט פונ אינדוקציע אונ דעדוקציע, פונקט אזוי ווי זי רייסט אָפּ דעמ אנאליז פונ סינטעז. דער אינדוקטיווער אונ דעדוקטיווער מעטאָד ווערנ אָפּגעגרענעצט איינער פונעמ אנדערנ אונ קעגנגעשטעלט איינער דעמ אנדערנ.

ביזנ XVII יאָרהונדערט האָט מענ גערעכנט, אז דער דעדוקטיווער (אָדער דער סינטעטישער) מעטאָד שטעלט מיט זיכ פאָר דעמ אידעאלסטנ מעטאָד פונ דער וויסנשאפט. א מוסטער פונ אָנווענדנ דעמ דעדוקטיוונ מעטאָד האָט מענ געזענ אינ עוקלידס געאָמעטריע, וואָס פירט ארויס פונ א קליינער צאָל אלגעמיינע פּרינציפּנ (אקסיאָמעס) אלע געזעצמעסיקייטנ פונעמ רוימ (מעאָדעמעס אונ זייערע פּויעליויצעס).

אינ מיטלאלטער איז דער דעדוקטיווער מעטאָד געווענ דער הערשנדיקער מעטאָד פונ דער וויסנשאפט. פאקטיש האָט ער זיכ פארוואנדלט אינ הוילער אבסטראקטער סכאָלאסטיק, אינ אומפּרוכטבארע בקירעס, אינ פאָרמעלער קאָמבינירונג פונ ווערטער אונ באגריפנ מיטנ ציל צו מאכנ אויספירנ וועגנ דערווירקלעכקייט אָנעמ קאָנטראָל פונ דער דערפארונג אונ אָפּטמאָל אפילע קעגנ די באשיימפערלעכע פאקטנ פונ דער דערפארונג.

די אנטוויקלונג פונ דער נאטורוויסנשאפט אינ דער נייער צייט האָט ארויסגערוקט אפנ פאָדערגרונט דעמ אינדוקטיוונ וויסנשאפטלעכנ מעטאָד. דער דאָזיקער מעטאָד האָט פיל מיטגעהאָלפנ דעמ פאנאנדערבלי פונ דער וויסנשאפט. א גאנצע ריי פילאָסאָפנ האָבנ דעמ דאָזיקנ מעטאָד אנטוויקלט אונ אימ קעגנגעשטעלט דער סכאָלאסטישער דעדוקציע פונ מיטלאלטער. א באזונדערע ראָליע אינ דער פאָרמולירונג, אנטוויקלונג אונ פארשפּרייטונג פונעמ אינדוקטיוונ מעטאָד האָבנ געשפּילט ב ע ק אָ נ (1561—1626) אונ מ י ל (1806—1873).

אדאנק די דערפאָלגנ, וואָס זיינענ דערגרייכט געוואָרנ אינ דער נייער צייט מיט דער הילפ פונעמ אינדוקטיוונ מעטאָד, איז דער דאָזיקער מעטאָד פּראָקלאמירט געוואָרנ אינ דער נאטורוויסנשאפט ווי דער איינציקער ריכטיקער וויסנשאפטלעכער מעטאָד.

קעגנ די דאָזיקע פּרעטענזיעס פונ די „אל־אינדוקטיוויסטנ" טרעט שארפ ארויס ענגעלס:

„אינדוקציע אונ דעדוקציע זיינענ צווישנ זיכ פונקט אזוי נויטווענדיק פארבונדנ, ווי סינטעז אונ אנאליז. אָנשטאָט איינזייטיק אויפהייבנ איינע פונ זיי

בײַמ הימל אפנ כעזשבנ פונ דער אנדערער, איז בעסער זיך סטארענ אָנ־ווענדנ יעדערע פונ זיי אפ איר אָרט, און דאָס קאָנ מענ דערגרייכנ נאָר דעמלט, ווענ מע וועט האָבנ אינ אויג זייער פארבינדונג צווישנ זיך, זייער קעגנזײַטיקנ דערגאַנצנ איינע די אנדערע" [60].

די קעגנשטעלונג פונ אינדוקטיוונ און דעדוקטיוונ מעטאָד אינ דער פאָר־מעלער לאָגיק איז פארבונדנ מיט דער באהויפטונג, אז די דאָזיקע צוויי מע־טאָדנ זײַנענ די איינציקע פאָרמענ פונעמ שלומ־דענקענ. די שטרעבונג ארײַנשטופנ די גאנצע רײַכקײַט פונעמ שלומ־דענקענ אינ די דאָזיקע צוויי מעטאָדנ פירט צו פארשיידענע פארקריפלונגענ אונ פעלערנ. ארויסטרעטנדיק קעגנ די נאטורפאָרשער, וואָס האָבנ ניט געקאָנט בײַקומענ די דאָזיקע פעלערנ פונ דער פאָרמעלער לאָגיק, האָט ענגעלס געשריבנ: „די דאָזיקע מענטשנ האָבנ זיך אזוי אײַנגעשפארט אינעמ קעגנזאץ פונ אינדוקציע אונ דעדוקציע, אז זיי האָבנ אלע לאָגישע שלומ־פאָרמענ רעדוצירט צו די צוויי, אונ דערבײַ האָבנ זיי גאָר ניט באמערקט, 1) אז זיי ווענדנ אָנ אומבאוווסט אונטער דעמ דאָזיקנ נאָמענ גאָר אנדערע שלומ־פאָרמענ, 2) אז זיי נוצנ ניט אויס דעמ גאנצנ רײַכטומ פונ שלומ־פאָרמענ, אפ וויפל זיי קאָנענ ניט ארײַנגעקוועטשט ווערנ אינ די ראמענ פונ די צוויי פאָרמענ, אונ 3) אז זיי פארוואנדלענ אדאנק דעמ די דאָזיקע פאָרמענ גופע אינ א ריינעמ אומזינ (אידיאָ־טיזמ)" [61].

די דאָזיקע מעטאָדאָלאָגישע אָנווײַזונגענ האָבנ א גרויסע באדײַטונג פאר דער אָנווענדונג פונעמ אונטעריכט־מעטאָד. מע טאָר בעשומויפנ ניט מאָנאָ־פאָליזירנ די אָנווענדונג פונעמ אינדוקטיוונ אָדער דעדוקטיוונ מעטאָד אינעמ אונטעריכט.

אינ דער אלטער ווערבאליסטישער שול איז דער גרונט־מעטאָד געווענ דער דעדוקטיווער. אבסטראקטע ארבעט פונעמ סייכל, אומפארשטאנדיקע קאָמ־ביניר ונג אונ איינכאזערונג פונ ווערטער אונ פראזעס, סכאָלאסטישע כקירעס אונ פילפולערײַ—דאָס איז געווענ דער פאקטישער אינהאלט פונעמ דעדוקטיוונ מעטאָד אינ שול. מיטנ ארײַנדרינגענ פונעמ אינדוקטיוונ מעטאָד אינעמ אונ־טעריכט הייבט מענ זיך אָנ פארנעמענ אינ שול מיט אויסלערנענ די אָב־יעקטיווע ווירקלעכקײַט. באאָבאכטונגענ, דעמאָנסטראציעס, עקספערימענטנ, עקסקורסיעס אאוו. — דאָס אלצ באווײַזט די אָנווענדונג פונעמ אינדוקטיוונ מעטאָד אינ דער שול־ארבעט. אָבער די איבערשאצונג פונ אינדוקציע פירט צו קריכנדיקנ עמפיריזמ, צו דער ניט־דערשאצונג פונ טעאָריע, צו פארמינערנ די ווערט פונ סיסטעמאטישע יעדיעס. מע טאָר ניט דערלאָזנ אזא איינ־זײַטיקע אָנווענדונג פונעמ אינדוקטיוונ מעטאָד אונ פולשטענדיקע איגנאָרירונג פונעמ דעדוקטיוונ מעטאָד. „זאָל מענ זיך בעסער סטארענ אָנווענדנ יעדערע פונ זיי אפ איר אָרט" (ע נ ג ע ל ס).

נאַטירלעך, אַז אין אײניקע געגנשטאַנדן (צומבײַשפּיל נאַטורװיסנשאַפֿט) קאָן שפּילן אַ גרעסערע ראָליע דער אינדוקטיװער מעטאָד און אין אַנדערע (געאָמעטריע, גראַמאַטיק) — דער דעדוקטיװער. מע טאָר אָבער אױף קײן אײן מינוט ניט פֿאַרגעסן, אַז אין עם רעאַלן פּראָצעס פֿונעם קינדערשן דענקען בעשאַסן אונטעריכט זײַנען שטענדיק איבערגעפֿלאָכטן די אינדוקציע מיט דער דעדוקציע, אַז די דאָזיקע צװײ פֿאָרמען פֿון שלום־דענקען װערן דערגאַנצט מיט אַ גאַנצער רײ אַנדערע פֿאָרמען: די אױספֿירן װערן געמאַכט ניט נאָר פֿונעם קאָנקרעטן צו אַלגעמײנעם און פֿונעם אַלגעמײנעם צום קאָנקרעטן, נאָר אױך פֿונעם אַלגעמײנעם צום אַלגעמײנעם און פֿונעם קאָנקרעטן צום קאָנקרעטן.

דערפֿון איז געדרונגען, אַז מע טאָר ניט דערלאָזן קײן אײַנרײַס צװישן דעם אינדוקטיװן און דעדוקטיװן מעטאָד, קײן איזאָלירונג פֿון די דאָזיקע מעטאָדן.

אין מאַטעמאַטיק, װאָס מע איז געװוינט געװאָרן צו רעכענען הױפּטזאַכלעך פֿאַר אַ דעדוקטיװע װיסנשאַפֿט, האָט אױך די אינדוקציע פֿאַרנעמען אַ באַדײַטנדיק אָרט צוזאַמען מיט דער דעדוקציע. דער מאַטעמאַטישער אונטעריכט טאָר זיך ניט באַגרענעצן מיט דעם, װאָס דער לערער פֿאָרמולירט אַ באַשטימטע טעאָרעמע, גיט איר פֿינקטלעכע דעדוקטיװע דערװײַזונגען, און ערשט צום סאָף באַװײַזט ער, װי אַזױ זי אָנװענדן צו פּראַקטישע אױפֿגאַבעס. אָפֿטמאָל איז צװעקמעסיקער אָנהײבן פֿון עטלעכע פּראַקטישע אױפֿגאַבעס, קעדײ צו סטימולירן דעם שילער, ער זאָל זעלבשטענדיק פֿאָרמולירן די געהעריקע טעאָרעמע און זיך איבערצײַגן אין דער גילטיקײַט צו זוכן פֿאַר איר אַ שטרענגן דערװײַז.

אינעם לימעד פֿון נאַטורװיסנשאַפֿט טאָר מען זיך ניט באַגרענעצן מיט באַאָבאַכטונגען, עקספּערימענטן און עמפּירישע אינדוקטיװע אױספֿירן. אין גרונט האָט געלײגט װערן דאָס סיסטעמאַטישע אױסלערנען די געזעצן און דערשײַנונגען פֿון דער נאַטור. די שילער דאַרפֿן באַקומען אַ גאַנצע רײ פֿאַרטיקע פֿאַראַלגעמײנערונגען, זײ דאַרפֿן זיך באַקענען מיט די װיכטיקסטע טעאָריעס פֿון דער מאָדערנער נאַטורװיסנשאַפֿט (קעמערלבױ, עװאָלוציע־טעאָריע, אַטאָם־טעאָריע אאַװ.), מע דאַרף אױסלערנען די קינדער זיך באַנוצן מיט די דאָזיקע פֿאַראַלגעמײנערונגען און טעאָריעס צוליב אַנאַליזירן און דערקלערן די קאָנקרעטע דערשײַנונגען פֿון דער נאַטור און צוליב לײזן פּראַקטישע אױפֿגאַבעס.

פסיכאָלאָגישע יעסוידעס פונ אונטעריכט

1. אקטיווע איינשטעלונג פונ די קינדער, ווי א פאָרהאנאָכע פונ עפעקטיווב לערנענ

דער אונטעריכט טאָר בעשומויפנ ניט באטראכט ווערנ ווי א פאסיווער פראָצעס פונ מיטיילנ די קינדער יעדיִעס אונ קענטעניש. דער איבערגאנג פונ ניטוויסנ צומ וויסנ, די באהערשונג פונ נייע יעדיִעס, די אויסארבעטונג פונ נייע קענטענישנ אונ געוווינהייטנ איז א קאָמפּליצירטער פראָצעס, וואָס פאָדערט אקטיווע אָנשטרענגונג אונ אקטיווע ארבעט מיצאד די, וואָס לערנענ זיכ. די אקטיווע איינשטעלונג אינ דער ארבעט איז דער ערשטער טנאַי אונ די ערשטע פאָרהאנאָכע פונ דערפאָלגרייכנ לערנענ.

וואָס שטעלט מיט זיכ פאָר די דאָזיקע אקטיווע איינשטעלונג? דאָס איז פריִער פונ אלצ דער עמאָציִאָנעל=באפארבטער באוווּסטזיינ וועגנ דעמ ווערט אונ באטייט פונ אוועלכער=ניט=איז באשטימטער ארבעט, אָביעקט אָדער דערשיינונג. דאָס איז, צווייטנס, די קאָנצענטרירונג פונ דער גאנצער פערזענלעכקייט, פונ אלע פיזישע אונ גייסטיקע קויכעס אינ דער ריכטונג פונ דער אנטשפרעכנדיקער ארבעט, אָביעקט אָדער דערשיינונג. דאָס ערשטע איז באוווּסט אונטערנ נאָמענ א י נ ט ע ר ע ס, דאָס צווייטע — אונטערנ נאָמענ א ו פ מ ע ר ק ז א מ ק י י ט. אינטערעס אונ אופמערקזאמקייט זיינענ צווישנ זיכ ענג פארבונדנ, זיי שטעלנ מיט זיכ פאָר צוויי זייטנ פונ איינ אונ דעמ זעלבנ פראָצעס, וואָס באשטייט אינ אקטיווער אָנגעצילטקייט, אינ קאָנצענטרירטער ציל=שטרעביקייט בענוגייע צו א באשטימטנ אָביעקט.

דער אינטערעס איז דער קויעכ, וואָס טרייבט דעמ סוביעקט אינ דער ריכטונג פונ א באשטימטער ציל-איינשטעלונג, וואָס סטימולירט איִמ צו א באשטימטער ארבעט, די אופמערקזאמקייט איז די קאָנצענטרירונג פונ די קויכעס אפ אויספילנ די ארבעט. אזוויארומ איז דער אינטערעס די גרונט=קראפט, וואָס מאָביליזירט די אקטיווע איינשטעלונג אונ גיט איר עמאָציִאָנעלע באפארבונג.

א) אינטערעס

עס זײַנען פֿאַראַן צוויי עיקרדיקע טיפּן פֿון אינטערעס: דירעקטער און אומדירעקטער אינטערעס. ווען די אַקטיווע איינשטעלונג צו אַוועלכער־ניט־איז אַרבעט ווערט אַרויסגערופֿן דורך דער אַרבעט גופֿא, דורך דער באַדערפֿעניש פֿון אָרגאַניזם צו דער פֿיזישער אַרבעט, דורך דעם באַפֿרידיקונג־געפֿיל, וואָס איז אומיטלבאַר מיט איר פֿאַרבונדן, דעמאָלט האָבן מיר צו טאָן מיט אַ דירעקטן אינטערעס. ווען די אַרבעט גופֿא ציט צו זיך ניט צו, ווען די אַקטיווע איינשטעלונג ווערט אַרויסגערופֿן דורך זײַטיקע סיבות, וואָס זײַנען אַזוי אָדער אַנדערש נאָר פֿאַרבונדן מיט דער אַרבעט, דעמאָלט האָבן מיר צו טאָן מיט אומדירעקטן אינטערעס.

דער אינטערעס צו אַרבעט אין דער בורזשואַזער געזעלשאַפֿט איז מערסטנ־טייל אַן אומדירעקטער. ניט די אַרבעט אַן און פֿאַר זיך אינטערעסירט, נאָר די באַלוינונג פֿאַר דער אַרבעט, נאָך אָפֿטער די שטרעבונג אויסצומײַדן הונגער־טויט, וואָס טרײַבט די אַרבעטער אין די קאַפּיטאַליסטישע פֿאַבריקן און זאַוואָדן.

אין דער קאָמוניסטישער געזעלשאַפֿט איז דער אינטערעס צו דער אַרבעט אַ דירעקטער. „קאָמוניסטישע אַרבעט אין מער ענגן און שטרענגן זין פֿון וואָרט — זאָגט לענין, — איז אומזיסטע אַרבעט פֿאַר דעם נוצן פֿון דער געזעלשאַפֿט, אַזאַ אַרבעט, וואָס ווערט געטאָן ניט צוליב אָפּקומען אַ באַ־שטימטן כוייוו, ניט צוליב באַקומען רעכט אויף באַשטימטע פּראָדוקטן, ניט לויט פֿריער איינגעשטעלטע און פֿונעם געזעץ באַשטעטיקטע נאָרמעס, נאָר אַן אַרבעט אַ פֿרײַוויליקע, אַן אַרבעט אויסער נאָרמעס, אַן אַרבעט, וואָס ווערט געגעבן אָן אויסרעכענונג אויף באַלוינונג, אָן אַ באַדינג וועגן באַלוינונג. אַן אַרבעט פֿון געוווינהייט צו אַרבעטן פֿאַרן אַלגעמיינעם נוצן און פֿון אַ באַוווּסטזיניקער (וואָס איז איבערגעגאַנגען אין אַ געוווינהייט) באַציִונג צו דער נויטווענדיקייט פֿון אַרבעט פֿאַרן אַלגעמיינעם נוצן, — אַן אַרבעט, ווי אַ באַדערפֿעניש פֿון אַ געזונטן אָרגאַניזם" [62].

אײַן און די זעלבע אַרבעט קאָן זײַן פֿאַרבונדן מיט אַ דירעקטן אָדער אומדירעקטן אינטערעס. די קינדער כאַזערן אָפֿט אויף אויסוויינציק, אָדער לייזן אַריפֿמעטישע בײַשפּילן, אָדער שרײַבן איבער פֿון ביכל נאָר דערפֿאַר, וואָס דער פּראָצעס פֿון די דאָזיקע אַרבעטן גופֿא פֿאַרשאַפֿט זיי אַ געפֿיל פֿון באַפֿרידיקונג. אין די פֿאַלן האָבן מיר צו טאָן מיט אַ דירעקטן אינטערעס. עס טרעפֿט זיך אָבער אויך, אַז די קינדער פֿאַרנעמען זיך מיט די דאָזיקע אַרבעטן נאָר דערפֿאַר, ווײַל זיי האָבן מורא פֿאַר אַ שלעכטן באַל, אָדער זיי ווילן באַקומען אַ צוגעזאָגטע באַלוינונג. אין די פֿאַלן האָבן מיר שוין צו טאָן מיט אומדירעקטע אינטערעסן.

די ראָליע פֿון קינדערשן אינטערעס אינעם פּעדאַגאָגישן פּראָצעס שטעלט

מיט זיכ פאָר איינע פונ די וויכטיקסטע פּראָבלעמענ אינ דער פּעדאגאָגיק.
די קלעריקאל=רעאקציאָנערע פּעדאגאָגיק באציט זיכ פיינטלעכ צומ פּרינציפּ פונ קינדערשנ אינטערעס. זי פאָדערט פונ דער שול, אז זי זאָל פונ יונגווייז אָנ דיסציפּלינירנ די קינדער אונ זיי אויסלערנענ זיכ פארנעמענ מיט ניט אינטערעסאנטע זאכנ אונ אויספילנ ניט אינטערעסאנטע ארבעטנ. זי טרעט ארויס זייער שארפ קעגנ „נאָכגעבנ“ דעמ קינדערשנ אינטערעס. „די שול דארפ ניט נאָכגעבנ, נאָר ברעכנ די קינדערשע אינטערעסנ“. פּאקטיש בויט זי דעמ גאנצנ פּעדאגאָגישנ פּראָצעס אפנ אומדירעקטנ אינטערעס פונ שטראָפנ אונ באלוינונגענ.

א קעגנזעצלעכנ עקסטרעמ שטעלט מיט זיכ פאָר די טעאָריע פונ פרייער דערציִונג (דער פּעדאָצענטריזמ). די דאָזיקע טעאָריע אנערקענט ניט דאָס רעכט פונ די דערוואקסענע „אָנבינדנ“ די קינדער די אָדער יענע ארבעטנ, יעדיִעס אונ קענטענישנ. דער איינציקער קריטערי פארנ אָפּקלייב פונ לערנ=מאטעריאל אונ פאר דער אָרגאניזאציע פונ דער לערנארבעט. דארפ זיינ, לויט דעמ דאָזיקנ שטאנדפּונקט, אויסשליסלעכ דער קינדערשער אינטערעס.

די ביידע עקסטרעמע טעאָריעס פונ דער בורזשואזער פּעדאגאָגיק, די קלעריקאל=רעאקציאָנערע אונ די פּעדאָצענטריסטישע, גייענ פּאקטיש ארויס פונ איינ אונ דער זעלבער גרונט=האנאָכע, וואָס באשטייט אינ דער קעגנשטעלונג פונ פּערזענלעכע אונ אלגעמיינע אינטערעסנ, צווישנ וועלכע עס מוז קלויִמערשט עקזיסטירנ אנ אומפארמיידלעכער קאָנפליקט.

די קלעריקאל=רעאקציאָנערע פּעדאגאָגיק איז מאקרעוו דעמ פּערזענלעכנ אינטערעס צוליב די אלגעמיינע (רעליגיעזע, גייסטיקע) אינטערעסנ. די פּעדאָצענטריסטישע פּעדאגאָגיק, פארקערט, ווארפט אָפּ די פּרעטענזיעס פונעמ אלגעמיינעמ אינטערעס אונ פארהייליקט דאָס אומבאגרענעצטע רעכט פונעמ פּערזענלעכנ אינטערעס.

אינ ביידע פאלנ באקומט זיכ א פארקריפּלטע פאָרשטעלונג וועגנ צוזאמענהאנג צווישנ פּערזענלעכנ אונ אלגעמיינעמ אינטערעס.

אינדערעמעסנ איז די אבסאָליוטע קעגנשטעלונג פונעמ פּערזענלעכנ אונ אלגעמיינעמ אינטערעס נאָר אנ איליוזאָרישע: זיי ביידע זיינענ אָרגאניש צווישנ זיכ פארבונדנ, ביידע „זיינענ זייטנ פונ דער פּערזענלעכער אנטוויקלונג פונ אינדיוויד, ביידע זיינענ אינ א גלייכער מאָס אופגעקומענ דורכ די עמפּירישע לעבנס=באדינגונגענ פונ די אינדיווידנ, ביידע זיינענ בלויז אנ אויסדרוק פונ איינ אונ דער זעלבער פּערזענלעכער אנטוויקלונג פונ די מענטשנ, ביידע געפינענ זיכ דעריבער נאָר אינ א שיינבארנ קעגנזאצ איינער צומ צווייטנ“ (מארקס) [63].

די קעגנשטעלונג פונ פּערזענלעכע אונ אלגעמיינע אינטערעסנ, וואָס ווארפט זיכ אונדז אזוי שטארק אינ די אויגנ אינ דער בורזשואזער געזעל=

שאפט, איז ניט קיינ פויעליויצע פונ אנ אומפארמײַדלעכנ און אבסאָליוטנ קעגנזאצ צווישנ פערזענלעכנ און אלגעמיינעמ, נאָר א רעזולטאט פונ באשטימטע פראָדוציר־באציִונגענ אפ באשטימטע עטאפנ פונ דער געזעלשאפטלעכער אנטוויקלונג.

„וויִאזוי קומט פאָר דאָס, וואָס די פערזענלעכע אינטערעסנ אנטוויקלענ זיִכ שטענדיק קעגנ דעמ ווילנ פונ די פערזענלעכקײַטנ אינ קלאסנ־איִנטערעסנ, אינ געמיינזאמע אינטערעסנ, וועלכע ווערנ אינ באציונג צו אייניקע פערזאָנענ פארזעלבשטענדיקט, נעמענ אָנ אינ זייער זעלבשטענדיקײַט די פאָרמ פונ אלגעמיינע אינטערעסנ און ווי אזעלכע טרעטנ זיי ארײַנ אינ א קעגנזאצ מיט דיווירקלעכע איִנדיווידנ...?“ (מארקס) [63].

די דערקלערונג פונ דער דאָזיקער דערשײַנונג דארפ מענ זוכנ לויט מארקסנ אינ דעמ פאקט, „וואָס אינ די ראַמענ פונ געוויסע, נאטירלעכ פונעמ ווילנ אומאָפהענגיקע פראָדוציר־אויפאנימ, הייבנ שטענדיק אָנ געוועלטיקנ איבער די מענטשנ פרעמדע פראקטישע קויכעס, אומאָפהענגיקע ניט נאָר פונ איינצלנע אָפגעזונדערטע מענטשנ, נאָר אויכ פונ זייער געמיינשאפט“. די דאָזיקע הערשונג פונ פרעמדע קויכעס, וואָס שטאמט פונעמ קאפיטאליסטישנ פראָדוציר־אויפנ, געפינט איר אויסדרוק אינ דער צעשפאלטונג פונ די אינטערעסנ אפ פערזענלעכע און אלגעמיינע, אינ דער קעגנשטעלונג פונ די דאָזיקע אינטערעסנ און אינ דער פאָרשטעלונג וועגנ קלוימערשטיקנ אייביקנ אומפארמײַדלעכנ קאָנפליקט צווישנ פערזענלעכנ און געזעלשאפטלעכנ.

די קאָמוניסטנ אנערקענענ ניט דעמ דאָזיקנ קאָנפליקט, ווי אנ אומפארמײַדלעכנ, זיי שטעלנ ניט קעגנ דעמ פערזענלעכנ און אלגעמיינעמ אינטערעס ווי אייביקע קעגנזעצלעכע קאטעגאָריעס. „די קאָמוניסטנ רופנ ניט ארויס ניט עגאָיִזמ קעגנ זעלבסטאָפּפערונג און ניט זעלבסטאָפּפערונג קעגנ עגאָיִזמ, זיי נעמענ ניט אופ טעאָרעטיש די דאָזיקע קעגנשטעלונג ניט אינ איר עמאָציִאָנעלער, ניט אינ איר אָנגעבלאָזנ־אידעאָלאָגישער פאָרמ, זיי אנטפלעקנ נאָר אירע מאטעריעלע וואָרצלענ, צוזאמענ מיט וועלכע זי ווערט פארשווינדנ פונ זיכ אליינ... זיי וויסנ, אז די דאָזיקע קעגנשטעלונג איז א שײַנבארע, ווײַל איינ זײַט אירע, די אזויגערופענע „אלגעמיינע“, ווערט קעסיידער ארויסגעבראכט דורכ דער צווייטער זײַט, דורכ דעמ פריוואט־אינטערעס, און שטייט בעשומויפנ ניט קעגנ אימ ווי א זעלבשטענדיקע קראפט מיט א זעלבשטענדיקער געשיכטע, אזויארומ ווערט די קעגנשטעלונג פראקטיש קעסיידער פארניכטעט און נאָכאמאָל אופגעשטעלט“ (מארקס) [64].

דער קעגנזאצ צווישנ פערזענלעכנ און אלגעמיינעמ אינ דער בורזשואזער געזעלשאפט, וואָס איז א פויעליויצע פונעמ קאפיטאליסטישנ פראָדוציר־אויפנ, געפינט זײַנ אויסדרוק אינ שול אינעמ קעגנזאצ צווישנ קינדערשנ אינטערעס און פעדאגאָגישנ פראָצעס. די בורזשואזע פעדאגאָגנ זוכנ די לייזונג פונ דעמ

דאָזיקנ קעגנזאַצ אָדער אינ דער איגנאָרירונג פונעמ קינדערשנ אינטערעס (קלעריקאַל-רעאַקציאָנערע פעדאַגאָגיק), אָדער אינ דער פאַרגיכטונג פונעמ באַוווּסטזיניק אָרגאַניזירטנ פעדאַגאָגישנ פראָצעס (פעדאָצענטריזמ). אינ דער פראַקטיק ווערט אָבער דער דאָזיקער קעגנזאַצ ניט אויסגעמיטנ. די אָנהענגער פונ „פרייער דערציִונג“ קאָנענ ניט דורכפירנ זייער טעאָריע אינ לעבנ. פאַקטיש ווערט דער פעדאַגאָגישער פראָצעס, וואָס שפּיגלט אָפּ די „אַלגעמיינע“ אינטערעסנ, דאָס הייסט די קלאַסנ-אינטערעסנ פונ דער בורזשואַזיע, אָנגעבונדנ די קינדער פונ די אַרבעטנדיקע. דער קאָנפליקט צווישנ די פערזענלעכע אינטערעסנ פונ די קינדער אונ די פרעמדע קלאַסנ-אינטערעסנ, וואָס זיינענ פאַרקערפערט אינעמ פעדאַגאָגישנ פראָצעס, ווערט ניט באַזײַטיקט. ער ווערט בלויז מאַסקירט מיט דער הילפ פונ די פעדאָצענטרישע טעאָריעס.

נאָכ די ליקווידאַציע פונעמ קאַפּיטאַליסטישנ פּראָדוציר-אופנ מאַכט אַ סאָפ צו דער אומפאַרמײַדלעכקײַט פונ דעמ דאָזיקנ קאָנפליקט, ווײַל עס פאַרשווינדנ די מאַטעריעלע וואָרצלענ פונ דער קעגנשטעלונג צווישנ פערזענלעכנ אונ אַלגעמיינעמ.

די בורזשואַזע פעדאַגאָגישע טעאָריעס פונ אינטערעס האָבנ זיכ אָפּ אַנ אייגנאַרטיקנ אופנ אָפּגעשפּיגלט אינ די פאַרשיידענע אָפּנייגנ, וואָס האָבנ אַ געוויסע צײַט געווירקט אינ דער סאָוועטישער פעדאַגאָגיק.

אייניקע רעכטע אָפּנייגלער האָבנ אויסגענוצט די טעאָריע פונ פרײַער דערציִונג אינ זייער קאַמפ קעגנ די פּרינציפּנ פונ דער סאָוועטישער פעדאַגאָגיק, קעגנ דער קאָמוניסטישער יוגנט-באַוועגונג, קעגנ דער געזעלשאַפטלעכ-נוצלעכער אַרבעט, קעגנ פאַרבינדונג פונ טעאָריע אונ פּראַקטיק אאַוו. זיי האָבנ געטײַנעט, אַז די אַלע זאַכנ פליסנ ניט אַרויס פונעמ דירעקטנ קינדערשנ אינטערעס, אונ מע טאָר זיי ניט אָנבינדנ די קינדער.

די „לינקע“ אָפּנייגלער האָבנ אינ זייער קאַמפ קעגנ דער שול, אינ זייער שטרעבונג צו צעלאָזנ די שול אינעמ פּראָדוציר-לעבנ, אויסבויענ דעמ גאַנצנ בילדונג-פּראָצעס אָפּ דער געזעלשאַפטלעכ-נוצלעכער אַרבעט אָפּטמאָל איגנאָרירט די אייגנאַרטיקײַט פונעמ קינדערשנ עלטער, די ספּעציפישקײַט פונ זייערע אינטערעסנ.

די ביידע צוגאַנגענ זײַנענ אַלצייִנס פאַלש. זיי ביידע שטעלנ מיט זיכ פאָר אָפּשפּיגלונגענ פונ דער בורזשואַזער אידעאָלאָגיע, פונ די בורזשואַזע טעאָריעס וועגנ אינטערעס. אינ די באַדינגונגענ פונ דער סאָוועטישער ווירקלעכקײַט, ווו עס ווערנ שוינ מיט דערפאָלג אויסגעוואָרצלט די רעשטנ פונ קאַפּיטאַליזמ אינ דער עקאָנאָמיק אונ אינעמ באַוווּסטזײַנ, איז מעגלעכ צו דערגרייכנ אַ פולשטענדיקע האַרמאָניע צווישנ דעמ קאָמוניסטיש-אָרגאַניזירטנ פעדאַגאָגישנ פּראָצעס אינ שול אונ די קינדערשע אינטערעסנ. צוליב דעמ

איז נייטיק א ריכטיקע אָרגאניזאציע פונ פעדאגאָגישנ פראָצעס און א געהעריקע אָנפירונג מיט די קינדערשע אינטערעסנ.

מע דארפ שטרעבנ דערצו, אז די גאנצע לערנארבעט זאָל זײַנ צוגעפאסט צו די אינטערעסנ פונ די קינדער. מע טאָר אָבער אינ דער זעלבער צײַט ניט פארגעסנ, אז דער קינדערשער אינטערעס איז ניט קײנ סטיכייִשע נאטור־דערשײַנונג, וואָס ווירקט ווי א געזעצגעבערישע קראפט, צו וועלכער אַלצ מוז זיכ פאסיוו צופאסנ.

מע דארפ געדענקענ, אז *אינ גרונט ווערנ די קינדערשע אינטערעסנ באשטימט און מאָדיפיצירט אינ העסקעמ מיט די ווירקונגענ פונ דער סאָציִאַלער סוויווע.*

די פאקטאָרנ, וואָס ווירקנ אפנ אינטערעס, געפינענ זיכ אינ א גרויסער מאָס אינ די הענט פונעמ לערער. מיט דער הילפ פונ די דאָזיקע פאקטאָרנ קאָנ דער לערער באוווסטזיניק ענדערנ אינ באשטימטע גרענעצנ די קינדערשע אינטערעסנ; אייניקע פונ זיי קאָנ ער אָפשוואכנ, אויסקרעווענ אינ אנ אנדער ריכטונג אָדער אפילע אינגאנצנ באזײַטיקנ; אנדערע, פארקערט, קאָנ ער ארויסרופנ, אנטוויקלענ, פארשטארקנ אאוו.

די מעגלעכקײַט אָנפירנ מיט די קינדערשע אינטערעסנ, רעגולירנ זייער אופקומ, אנטוויקלונג און אָפשוואכונג גיט דעמ שליסל צו לייזנ די פראָבלעמ פונ אינטערעס אינ דער סאָוועטישער שול. מע דארפ צופאסנ די לערנארבעט צו די קינדערשע אינטערעסנ, אָבער מיט די דאָזיקע אינטערעסנ דארפ מענ אפנ געהעריקנ אויפנ אָנפירנ.

דער אינהאלט פונ דער לערנארבעט ווערט אינ גרונט באשטימט דורכ די אופגאבעס פונ דער קאָמוניסטישער דערציִונג. אָבער באמ אָפקלײַבנ און באנאנדערטיילנ דעמ לערנ־מאטעריאל, באמ אויסוויילנ די געהעריקע מעטאָדנ און פאָרמענ פונ אָרגאניזירנ דעמ לערנ־פראָצעס דארפ מענ דיסקאָנטירנ די גרענעצנ, אינ וועלכע עס איז מעגלעכ אונטערצופירנ אונטער דער גאנצער ארבעט א פעסטנ יעסאָד פונ קינדערשנ אינטערעס, אויסנוצנדיק און מאָדיפיצירנדיק צוליב דעמ די פאראנענע אינטערעסנ, אָדער באשאפנדיק נײַע.

קעדיי צו קענענ אָנפירנ מיט די קינדערשע אינטערעסנ, דארפ מענ האָבנ וועגנ זיי א קלאָרע פאָרשטעלונג און מע דארפ וויסנ די געזעצמעסיקײַטנ פונ זייער אופקומענ, אנטוויקלונג און פארגייִנ.

די וויכטיקסטע קינדערשע אינטערעסנ, פונ וועלכע עס אנטוויקלט זיכ מיט דער צײַט די גאנצע רײַכקייט און פארשיידנארטיקײַט פונ אינטערעסנ, וואָס מיר באגעגענענ בא א דערוואקסענעמ מענטשנ, זײַנענ די, וועלכע געפינענ זיכ אינ א דירעקטער פארבינדונג מיט די לעבנ־באדערפענישנ פונ די קינדער אינ זייערע באציִונגענ מיט דער ארומיקער סאָציִאלער סוויווע. מארקס און ענגעלס האָבנ באוויזנ, אז די מאטעריעלע לעבנ־באדערפענישנ פונ די

מענטשנ שטעלנ מיט זיכ פאָר די פאָרהאנאָכע פונ דער געזעלשאפטלעכער פּראָדוקציע אונ פונ דער גאנצער מענטשלעכער געשיכטע.

„מיר דארפנ אָנהייבנ פונ קאָנסטאטירנ די ערשטע פאָרהאנאָכע פונ יעדער מענטשלעכער עקזיסטענצ, אונ, הייסט עס, אויכ פונ יעדער געשיכטע — דעהײַנע, די פאָרהאנאָכע, אז מענטשנ דארפנ האָבנ די מעגלעכקײַט צו לעבנ, קעדיי זיי זאָלנ האָבנ די מעגלעכקײַט צו „מאכנ געשיכטע“. נאָר צוליב לעבנ דארפ מענ פריִער פונ אלצ עסנ אונ טרינקענ, א וווינונג, קליידונג אונ נאָכ עפּעס. אפ אזא אויפנ איז די ערשטע היסטאָרישע זאכ — דאָס איז די פּראָדוקציע פונ מיטלענ, וואָס זײַנענ נייטיק אפ באפרידיקנ די דאָזיקע באדערפענישנ, די פּראָדוקציע פונ מאטעריעלנ לעבנ גופע” [65].

די אנטוויקלונג פונ די דאָזיקע באדערפענישנ אינ צוזאמענהאנג מיט דער אנטוויקלונג פונ דער פּראָדוקציע אונ פונ די געזעלשאפטלעכע באציונגענ, וואָס זײַנענ דערמיט פארבונדנ, רופט ארויס דעם אופקומ פונ באוווסטזײַנ אונ שפּראכ. „אזוי ווי דער באוווסטזײַנ, אזוי קומט אופ אויכ די שפּראכ בלויז פונ דער באדערפעניש, פונ דער דרינגענדער נויט אינ פארקער מיט אנדערע מענטשנ” [66].

די באדערפענישנ פונ דער געזעלשאפטלעכער פּראָדוקציע רופנ ארויס דעם אופקומ אונ די אנטוויקלונג פונ דער וויסנשאפט.

אנאליזירנדיק דעם אופקומ פונ אסטראָנאָמיע, מאטעמאטיק, מעכאניק אונ אנדערע צווײַגנ פונ דער וויסנשאפט, באווײַזט ענגעלס, „איז שוינ פונ סאמע אָנהייב אָנ איז דער אופקומ אונ די אנטוויקלונג פונ די וויסנשאפטנ באדינגט דורכ דער פּראָדוקציע“ [67].

מיר זעענ, אז אינ דער געשיכטע פונ דער מענטשהײַט שטעלנ מיט זיכ פאָר די מאטעריעלע לעבנ־באדערפענישנ די פאָרהאנאָכע פונ דער גאנצער ווײַטערדיקער אנטוויקלונג. דאָס זעלבע קומט פאָר אינ דער אנטוויקלונג פונ יעדנ מענטשנ באזונדער. די גרונט־אינטערעסנ פונ די קינדער, וועלכע ליגנ אינ יעסאָד פונ זייער גאנצער ווײַטערדיקער אנטוויקלונג, זײַנענ פארבונדנ מיט זייערע עלעמענטארע לעבנ־באדערפענישנ, מיט די נויטנ פונ זייער פיזישנ, געזעלשאפטלעכנ אונ גײַסטיקנ וווּקס.

איינע פונ די עלעמענטארסטע קינדערשע באדערפענישנ, וואָס האָט א גוואלדיקע באדײַטונג פאר דער אינטעלעקטועלער אנטוויקלונג פונ די קינדער, איז די באדערפעניש אינ באוועגונג אונ אינ פיזישער טעטיקײַט. די דאָזיקע באדערפעניש דריקט זיכ אויס אינ דעם, וואָס די קינדער האָבנ ליב צו לויפנ, שפּרינגענ, טאנצנ, מאניפּולירנ מיט פארשיידענע זאכנ, שנײַדנ, רײַסנ, ברעכנ, קלעפּנ, בויענ אאוו.

אונ ניט נאָר זייער אייגענע באוועגונג אונ טעטיקײַט, אויכ די באוועגונג אונ טעטיקײַט פונ אלע ארומיקע זאכנ, כײַעס אונ מענטשנ רופנ ארויס

דעם שטארקסטנ אינטערעס בא דעם קליינוואַרג. דערציילונגענ וועגנ מייסים, אופטועכצנ, געשעענישנ, רייזעס אונ אוואַנטיורעס ציִענ צו זייער אָנגעשטרענגטסטע אופמערקזאַמקייט.

די פראַקטישע איינשטעלונג פונ די קינדער, וואָס איז פארבונדנ מיט זייער שטרעבונג צו באַפרידיקנ די עלעמענטאַרע לעבנ-באַדערפענישנ, זייער אינטערעס צו באַוועגונג אונ טעטיקייט לייגנ אַרופ א באַשטימטנ שטעמפּל אַפ דעם גאַנצנ אַרט דענקענ פונ די קינדער.

פילצאָליקע עקספּערימענטנ (בינע, באַרנס, שאָו, דרומאָנד אא.) האָבנ באַוויזנ, אַז די קינדער נעמענ אופ פארשיידענע זאַכנ אונ דערשיינונגענ פונעם אַרום אינ שייַנ פונ די דאָזיקע אינטערעסנ.

אַז מע לייגט פאָר די קינדער, זיי זאָלנ באַשטימענ אַוועלכנ-ניט-איז באַגריפ וועגנ א געוויינלעכער זאַכ, גיבנ זיי מערסטנטייל אָנ אינ זייערע באַשטימונגענ די זייטנ פונעם באַגריפ, וואָס האָבנ א שייַכעס צו דער אויסנוצונג פונ דער זאַכ אָדער צו פארשיידענע פאָרמענ פונ באַוועגונג אונ טעטיקייט, וואָס זייַנענ מיט דער זאַכ פארבונדנ.

מיר וועלנ דאָ ברענגענ פאַר א בייַשפּיל אייניקע קינדערשע באַשטימונגענ פונ באַגריפנ.

„וואָס איז אַזוינס א מ ע ס ע ר? 1) א מעסער איז קעדיי שנייַדנ דאָס עסנ. 2) א מעסער, ער שנייַדט דאָס עסנ.

וואָס איז א פ ע ר ד? דאָס איז קעדיי פירנ די קאַרעטע, אינ וועלכער ס'זיצט דער באַלעבאָס. דעמלט שלאָגט דער קוטשער דאָס פערד. דעמלט לויפט דאָס פערד.

וואָס איז אַזוינס א ז יי ג ע ר? מ'שטעלט אים אופנ קאַמינ, מע זאָל זענ וויפל האַלט דער זייגער, מע זאָגט, אַז ס'איז האַלב פיר.

וואָס איז ב ר ו י ט? 1) דאָס איז קעדיי עסנ, 2) מע עסט אים" אאוו. [68].

די באַשטימונגענ מיט די אַטריבוטנ א ו י ס נ ו צ ו נ ג, ב א ו ו ע ג ו נ ג אונ ט ע ט י ק ייַ ט פּרעוואַלירנ בא דער גרעסטער צאָל קינדער ביז 11—12 יאָר. נאָכדעם הייבנ אָנ פּרעוואַלירנ די באַשטימונגענ, וואָס ווייַזנ אָנ די ק ו ו א ל י ט ע ט, פ אָ ר ם, ק אָ ל י ר, ב ו י אונ מ א ט ע ר י א ל.

די קאָנקרעט-פראַקטישע איינשטעלונג פונ די קינדער, זייער אינטערעס צו טעטיקייט אונ באַוועגונג קאָנענ אונ דאַרפנ אויסגענוצט ווערנ אינעם אונטעריכט פונ פארשיידענע דיסציפּלינענ. קעדיי פארינטערעסירנ די קינדער מיט אַוועלכער-ניט-איז פּראָבלעם, דאַרפ מענ קלאָר מאַכנ פאַר זיי די באַדייַטונג פונ דער דאָזיקער פּראָבלעם פאַר דער מענטשלעכער פּראַקטיק. ווו ס'איז נאָר מעגלעכ, דאַרפ מענ אויסנוצנ צוליבנ אונטעריכט די פּראַקטיק פונ די קינדער גופּע, זייער אַרבעט אונ שפּיל אינ אונ אויסער דער שול.

דער מעטאָד פונ אונטעריכט, באַזונדערס אינ די יינגערע גרופּעס, דאַרפ

זיך באַזירן אַף אַקטיווע אַרויסווײַזונגען, אַף אַקטיווער טעטיקייט פון די קינ־
דער (האַנטאַרבעט, עקסקורסיעס, באַוועגונג, שפּיל).

אינעם לערן־מאַטעריאַל גופא דאַרף מען אָפּגעבן פאָדערגרונט אַרויסדרוקן
דאָס, וואָס אַנטשפּרעכט די אַנגעוויזענע קינדערשע אינטערעסן: אָנהייבן נישט
פון אויסערלעכע סטאַטישע אייגנשאַפטן — פאָרמען, קאָלירן, מאַטעריאַל,
נאָר פון פונקציעס, מעשׂים, טעטיקייט.

דער אינטענסיווער וווּקס פון די פיזישע און גײַסטיקע קויכעס רופט אַרויס
בײַ די קינדער אַ באַדערפעניש אויסצופּרוּוון און אָנווענדן די דאָזיקע קויכעס.
די באַפרידיקונג פון דער דאָזיקער באַדערפעניש געפינט איר אויסדרוק אין
שפּיל, קאַמף, פּראָוועט אאַוו. אַדאַנק דער דאָזיקער באַדערפעניש זוכן די קינ־
דער אָפטמאָל בעקיוון אַזוינע סיטואַציעס, וואָס פאָדערן אַ גרויסע אָנשטרענ־
גונג פון אַלע קויכעס. די באַקעמפונג פון שוועריקייטן, וואָס גיט זיך אײַן אין
רעזולטאַט פון דער דאָזיקער אָנשטרענגונג, פאַרשאַפט די קינדער אַ באַזונ־
דערן פאַרגעניגן. פאַרקערט, אַזוינע אַרבעטן און אויפגאַבעס, וואָס פאָדערן נישט
קיין שום קויכעס־אָנשטרענגונג, וואָס זײַנען פאַר די קינדער צו גרינג, קאָנען
נישט אַרויסרופן צו זיך זייער אינטערעס. פון דער צווייטער זײַט, דאַרף מען
געדענקען, אַז צו שווערע אַרבעטן, אַזוינע אַרבעטן, וואָס שטײַגן אַריבער די
קינדערשע קויכעס, קאָנען אויך נישט אַרויסרופן קיין אינטערעס מיצד די
קינדער, ווײַל זיי פאַרשאַפן זיי קיינמאָל נישט קיין געפיל פון באַפרידיקונג,
ווײַל אָפטמאָל ווירקן זיי שעדלעך אַף זייער פיזישער און גײַסטיקער אַנטוויק־
לונג. די דאָזיקע באַציִונג פונעם קינדערשן אינטערעס צו גרינגע און שווערע
אַרבעטן דאַרף דער לערער שטענדיק האָבן אין זינען. צו גרינגע אַרבעטן
זײַנען פונקט אַזוי נישט אינטערעסאַנט פאַר די קינדער, ווי צו שווערע. דאָס,
וואָס ס'איז צו שווער, און דערפאַר נישט אינטערעסאַנט פאַר די קלענערע, קאָן
זײַן צוגענגלעך און אינטערעסאַנט פאַר די עלטערע. אַבסטראַקטע דענק־אַר־
בעט, צומבײַשפּיל, איז צו שווער פאַר די קלענערע קינדער, און דערפאַר איז
פאַר זיי נישט אינטערעסאַנט די לאָגישע זײַט פון אַריפמעטיק, גראַמאַטיק,
דעדוקטיווער געאָמעטריע און אַנדערע לימודים. אין די עלטערע גרופּעס
קאָן דער זעלבער מאַטעריאַל אַרויסרופן בײַ דער געהעריקער צוגרייטונג דעם
גרעסטן אינטערעס.

דערפון איז געדרונגען, אַז דער אָפּקלײַב פונעם לערן־מאַטעריאַל און די
אָנווענדונג פונעם אונטעריכט־מעטאָד דאַרף זיך געפינען אין איינקלאַנג מיט
די קויכעס פון די קינדער אַף פאַרשיידענע עלטער־שטופעס.

אַ באַשטימענדיקע באַדײַטונג פאַר דער פּעדאַגאָגישער אַרבעט האָט דער
סאָציִאַלער אינטערעס, דער אינטערעס צום סאָציִאַלן אַרום, וואָס אַנטפּלעקט
זיך בײַ די קינדער שוין אַף די ערשטע טריט פון זייער אַנטוויקלונג. דער

דאָזיקער אינטערעס שטאַמט פון דעם פאַקט, „וואָס דער מענטש איז לויט זײַן נאַטור גופא א באַלעכײַ, אויב ניט קיין פּאָליטישער, ווי דאָס האָט גערעכנט אריסטאָטעל, איז יעדנפאַלס א געזעלשאַפטלעכער" (מאַרקס) [69]. דער נאַטירלעכער אינטערעס צום סאָציאַלן ארום וואַקסט און אנטוויקלט זיכ אינ פּראָצעס פונ צוזאַמענלעבנ, ציענדיק זיַנ יעניקע אינ די פאַרשיידנסטע קינדערשע באַדערפענישנ און אינטערעסנ, וואָס פאַרבינדנ דאָס קינד מיטנ ארומיקנ קאָלעקטיוו. וואָס מער דאָס קינד פילט די הילפ פונ דעמ קאָלעקטיוו אינ דער באַפרידיקונג פונ זײַנע באַדערפענישנ, אַלץ מער פאַרשטאַרקט זיכ בא אימ דער אינטערעס צומ סאָציאַלנ ארום.

דער דאָזיקער אינטערעס געפינט זיַנ אויסדרוק אינ דעמ, וואָס די קינדער שטרעבנ צו אײַנשליסנ זיכ אינ לעבנ פונעמ סאָציאַלנ קאָלעקטיוו. די איזאָלירונג פונעמ קאָלעקטיוו פאַרשאַפט זיי די שווערסטע איבערלעבונגען. די סאָציאַלע אפּראָבירונג פונ די אָדער יענע האַנדלונגען, די פּאָזיטיווע אָפּשאַצונג, וואָס דער קאָלעקטיוו גיט דער ארבעט און דער אויפירונג פונ אירע מיטגלידער, דער לויב פונעמ קאָלעקטיוו פאַרשאַפט זיי דעמ גרעסטנ פאַרגעניגנ און גיט זיי אונטערה מוט צו ווײַטערדיקער דערפאָלגרײַכער ארבעט און צו ווײַטערדיקער אויפירונג אינ העסקעמ מיט די פאָדערונגען פונעמ קאָלעקטיוו; פאַרקערט, א נעגאַטיווע אָפּשאַצונג פונעמ קאָלעקטיוו, א סאָציאַלע פאַרמישפּעטונג פונ די אָדער יענע האַנדלונגען רופט ארויס א ווייטעקדיקנ געפיל פונ ניטצופרידנקײַט.

סאָפּקאָלסאָפּ לערנט זיכ אויס דאָס קינד צו לעבנ מיט די אינטערעסנ פונעמ קאָלעקטיוו. זײַנע פּערזענלעכע אינטערעסנ וואַקסנ איבער און וואַקסנ זיכ צונויפ מיט די אַלגעמיינע אינטערעסנ, מיט די קלאַסנ-אינטערעסנ פונעמ סאָציאַלנ ארום.

איינעמ פונ די וויכטיקסטע אויסדרוקנ פונעמ סאָציאַלנ אינטערעס שטעלט מיט זיכ פאָר די פאַרמעסטונג, וואָס וואַקסט אויס אינ יעדער קאָלעקטיווער ארבעט בלויז אינ רעזולטאַט פונעמ געזעלשאַפטלעכנ קאָנטאַקט. די סאַמע שווערסטע און ניט אינטערעסאַנטסטע ארבעטנ קאָנענ באַפאַרבט ווערנ אדאַנק דער פאַרמעסטונג מיט דער עמאָציע פונ אינטערעס.

די בורזשואַזע פּעדאַגאָגיק פאַרקריפּלט דעמ אינטערעס פונ די קינדער צו פאַרמעסטונג, וואָס שטאַמט פונ געזעלשאַפטלעכנ קאָנטאַקט און שטעלט מיט זיכ פאָר אינ טאָכ א געזעלשאַפטלעכנ אינטערעס. זי פאַרוואַנדלט די פאַרמעסטונג אינ א פאָרמ פונ עגאָיסטישער קאָנקורענצ און נוצט זי אויס צוליב דערציענ די קינדער אינעמ אינדיווידואַליסטישנ גײַסט פונ דער בורזשואַזער געזעלשאַפט. אינ דער סאָוועטישער פּעדאַגאָגיק קאָנ דער אינטערעס צו פאַרמעסטונג, באַקומענדיק א סאָציאַליסטישע אײַנשטעלונג, פאַרוואַנדלט ווערנ אינ א מעכטיק מיטל פונ קאָמוניסטישער דערציונג.

אפ דער באזע פונ די קינדערשע אינטערעסנ, וואָס זײַנענ דירעקט פאַרבונדנ מיט זײערע נאַטירלעכע לעבנ־באַדערפענישנ, וואַקסנ אויס אַזױנע נײַע אינטערעסנ, וועלכע האָבנ שוינ צו זײ ניט קײנ דירעקטע שײַכעס. ווי אַזוי קומט פאָר דער דאָזיקער אופקומ פונ נײַע אינטערעסנ אפ דער באזע פונ אַלטע? דאָס דאַרפ דער לערער גוט וויסנ, קעדײ ער זאָל קאָנענ, אַרויסגײענדיק פונ די עקזיסטירנדיקע קינדערשע אינטערעסנ, אַנטוויקלענ בא זײ נײטיקע נײַע אינטערעסנ אינ העסקעמ מיט די צילנ פונ דער קאָמוניסטישער דערציִונג אונ בילדונג.

מיר וועלנ זיכ דאָ אָפּשטעלנ אפ אײניקע וויכטיקע געזעצמעסיקײַטנ, וואָס כאַראַקטעריזירנ דעמ פּראָצעס פונ אויסבילדנ נײַע אינטערעסנ אפ דער באזע פונ אַלטע.

1) **אומדירעקטער אינטערעס קאָנ אַריבערגײנ אינ דירעקטנ אינטערעס.** אָנהײבנדיק אוועלכע־ניט־איז אַנ אונ פאַר זיכ ניט קײנ אינטערעסאַנטע אַרבעט צוליב אַ זײַטיקנ אינטערעס, קאָנענ זיכ די קינדער סאָפּקאָלסאָפּ פאַרינטערעסירנ מיט דער דאָזיקער אַרבעט נופע, באַקומענ צו איר אַ דירעקטנ אינטערעס. מיט דער דאָזיקער געזעצמעסיקײַט באַנוצט זיכ זײער אָפט דער לערער אינ זײַנ פּראַקטיק. ווענ מע טרעט צו צו אַ שווערער, ניט אינטערעסאַנטער אַרבעט, מאָטיווירט דער לערער די נײטיקײַט פונ דער דאָזיקער אַרבעט, אונ אפ אַזאַ אופנ סטימולירט ער די קינדער, זײ זאָלנ זיכ מיט איר פאַרנעמענ. וואָס מער די קינדער גײענ אַרײַנ אינ דער דאָזיקער אַרבעט, אַלצ מער פאַרינטערעסירנ זײ זיכ מיט איר. צומ סאָפ קאָנ זיכ טרעפנ, אַז די קינדער זאָלנ אַפילע פאַרגעסנ די מאָטיוואַציע פונ לערער אונ זיכ פאַרנעמענ מיט דער אַרבעט אויסשליסלעכ איבערנ דירעקטנ אינטערעס צו איר.

עס קאָנ אויכ טרעפנ, אַז די קינדער זאָלנ אויספילנ אַנ אַרבעט בלויז איבער דער מוירע פאַר שטראָפ אָדער צוליב אַ צוגעזאָגטער באַלוינונג, אָבער סאָפּקאָלסאָפּ זאָלנ זײ זיכ מיט דער דאָזיקער אַרבעט אַזוי פאַרכאַפּנ, אַז זײ זאָלנ פאַרגעסנ אינ דער שטראָפ אָדער אינ דער באַלוינונג אונ פאָרזעצנ די אַרבעט בלויז צוליב דעמ דירעקטנ אינטערעס, וואָס זי רופט אַרויס.

מע דאַרפ אָבער געדענקענ, אַז ניט שטענדיק קומט פאָר די דאָזיקע פאַרוואַנדלונג פונ אומדירעקטנ אינטערעס אינ דירעקטנ. אָפטמאָל איז דער דאָזיקער איבערגאַנג נאָר אַנ איליוזיע. די אַרבעט גופע הײבט ניט אָנ צו אינטערעסירנ די קינדער, זײ פאַרנעמענ זיכ מיט איר בלויז צוליב דער זײַטיקער סיבע. אַמאָל באַמערקט זיכ אַ קעגנזעצלעכער עפעקט: דער זײַטיקער אינטערעס איז אַזוי אינטענסיוו, אַז ער קאָנצענטרירט אפ זיכ די גאַנצע אײַנשטעלונג פונ די קינדער אונ פאַרהאַמעוועט די אויסאַרבעטונג פונעמ דירעקטנ אינטערעס צו דער געגעבענער אַרבעט

די מוירע פאר דער שטראָפ קאָנ זײַנ אזוי גרויס, אז די גאנצע ארבעט זאָל פארוואנדלט ווערנ אינ א מיטל צוליב אויסמײַדנ די דאָזיקע שטראָפ, אונ ווי נאָר עס פאלט אָפ די מוירע פאר דער שטראָפ, פארלירט די ארבעט אינגאנצנ איר ווערט אונ באדײַטונג. ווי באוווּסט, איז דער עקזאמענ אינ דער אלטער שול געוועזנ איינס פונ די וויכטיקסטע מיטלענ אפ פארינטערעסירנ די קינדער מיטנ לערנענ. פאקטיש האָט עס געפירט אָט צו וואָס: די גאנצע לערנארבעט אינ מעשעכ פונ יאָר איז פארוואנדלט געוואָרנ אינ אנ ארבעט בלויז צוליבנ עקזאמענ. קיינ שום שטאנדהאפטיקע אינטערעסנ צו די לימודים זײַנענ ניט געשאפנ געוואָרנ. דאָס האָט ארופגעלייגט א באשטימטנ שטעמפל סײַ אפנ אינהאלט פונ דער ארבעט סײַ אפ דער באציִונג צו די לימודים אויסער דער שול אונ נאָכ דער שול.

די ניט ראציאָנעלע אָנווענדונג פונ זײַטיקע מיטלענ צוליב שאפנ אומדירעקטע אינטערעסנ קאָנ ברענגענ גרויס שאָדנ דעמ פעדאגאָגישנ פראָצעס. דער נעגאטיווער סטימול, מיט וועלכנ מע באנוצט זיכ, קעדיי ארויסרופנ א דירעקטנ אינטערעס צו אנ ארבעט, קאָנ אזוי אסאָציִרט ווערנ מיט דער דאָזיקער ארבעט, עס זאָל געשאפנ ווערנ צו איר א נעגאטיווע אײַנשטעלונג. דאָס געפיל פונ ניטצופרידנקײַט, וואָס איז פארבונדנ מיט דער מוירע פאר שטראָפנ אָדער פארנ עקזאמענ, קאָנ איבערגעטראָגנ ווערנ אפנ אנטשפרעכנדיקנ לערער אונ אפ זײַנ דיסציפלינ. די קינדער הייבנ אָנ פײַנט האָבנ אי די ארבעט אי דעמ לערער. דער עפעקט איז א פולשטענדיק קעגנזעצלעכער.

מיר זעענ, אז די פראָבלעמ פונ אריבערפירנ אנ אומדירעקטנ אינטערעס אינ א דירעקטנ איז זייער א קאָמפליצירטע אונ א פאראנטוואָרטלעכע, דאָס איז איינע פונ די וויכטיקסטע פראָבלעמעס, וואָס שטייענ פארנ לערער אינ זײַנ פראקטיק אונ פאָדערנ פונ אימ א געהעריקע צוגרייטונג, ערנסטע אײַנגעטראכטקײַט אונ בייגעוודיקנ טאקט.

2) **דער אינטערעס צו איינ געביט קאָנ אריבערגעטראָגנ ווערנ אפ אנ אנדער געביט, וואָס איז מער ווייניק פארבונדנ מיטנ ערשטנ.** דער אינטערעס צו האנטארבעט קאָנ אריבערגעטראָגנ ווערנ אפ אריפמעטיק אונ געאָמעטריע, אפ וויפל די האנטארבעט פאָדערט פארשיידענע אויסרעכענונגענ אונ אויסמעסטונגענ. דער אינטערעס צו ראָמאנטישע געשעענישנ, אוואנטיורעס אונ רײַזעס קאָנ אריבערגעטראָגנ ווערנ אפנ לימעד פונ געשיכטע, ליטעראטור אונ געאָגראפיע. דער אינטערעס צו דעמאָנסטראציעס אונ עקספערימענטנ קאָנ אריבערגעטראָגנ ווערנ אפ דער דיסציפלינ, אינ וועלכער זיי ווערנ אָנגעווענדט.

אויסנוצנדיק אוועלכנ=ניט=איז אינטערעס אינ איינ געביט, ווי א מיטל פאר דער אויסבילדונג פונ נײַע אינטערעסנ אינ אנדערע געביטנ, דארפ אָבער דער לערער אכטונג געבנ, אז דאָס מיטל זאָל זיכ ניט פארוואנדלענ אינ קיינ

זעלבסטציל. עס טרעפט זיכ, אז דער לערער ווענדט אָנ פארשיידענע מיטלענ, קעדיי פארינטערעסירנ די קינדער מיט זײַנ דיסציפלינ, אונ באקומט א פארקערטנ רעזולטאט: די אויפמערקזאמקײַט פונ די קינדער ווערט צוגעצויגנ צו די מיטלענ אונ אָפגעצויגנ פונ דער אייגנטלעכער ארבעט. א לערער רײַסט איבער זײַנ לימעד אונ דערציילט די קינדער שיינע געשיכטעס אונ אנעקדאָטנ, קעדיי אויפצוהייבנ זייער אינטערעס. דאָס גיט זיכ אימ אײַנ. די קינדער הערנ מיט א גוואלדיקנ אינטערעס. אָבער דער אינטערעס איז ניט קיינ ריכטיקער. דאָס איז אנ אינטערעס ניט צו דער זאכ גופע, ניט צו דער אנטשפרעכנדיקער דיסציפלינ, נאָר צו דעמ אויסערלעכנ סטימול, וואָס ציט אימ אָפ פונ דער דיסציפלינ.

די זעלבע דערשײַנונג באמערקט זיכ אויכ, ווענ דער לערער ווענדט אָנ ניט ראציאָנעל דעמ דעמאָנסטראטיוונ מעטאָד. די לעבעדיקײַט, קאָנקרעטקײַט אונ באוועגונג, וואָס די דעמאָנסטראציעס טראָגנ ארײַנ אינעמ לימעד, זײַנענ אָפטמאָל ניט בעקויעכ צו דעקנ דעמ שאָדנ, וואָס ווערט געבראכט איבער דער ניט ריכטיקער אײַנשטעלונג פונעמ קינדערשנ אינטערעס, איבער דער אָפווענדונג פונעמ דאָזיקנ אינטערעס אפ די זײַטיקע אויסערלעכע סטימולנ. עס איז נאָכ ווייניק צו פארינטערעסירנ דעמ קלאס, מע דארפ אימ קענענ פארינטערעסירנ מיט דער געהעריקער זאכ.

3) **ארבעט, וואָס איז פארבונדנ מיט א געפיל פונ באפרידיקונג, פארינטערעסירט.** אויב דער לערער רופט ארויס מיט זײַנ פערזענלעכקײַט אונ מיט זײַנ גאנצער האלטונג א געפיל פונ סימפאטיע בא די קינדער, ווערט דאָס דאָזיקע געפיל אריבערגעטראָגנ אפ דער דיסציפלינ, וואָס ער גיט איבער.

פארקערט, קעגנזעצלעכע געפילנ צומ לערער רופנ ארויס א נעגאטיווע באציִונג צו זײַנ דיסציפלינ.

פארבינדט מענ אוועלכע-ניט-איז אנ אונ פאר זיכ ניט אינטערעסאנטע ארבעט מיט אזוינע ארויסווײַזונגענ, וואָס פארשאפנ אנ אָנגענעמ געפיל פונ באפרידיקונג, ווערט דאָס דאָזיקע געפיל אריבערגעטראָגנ אפ דער ארבעט גופע, אונ סאָפקאָלסאָפ שאפט זיכ צו איר א דירעקטער פאָזיטיווער אינטערעס. שפראכ-לימעד אונ גראמאטיק קאָנענ ווערנ אינטערעסאנט טײַלווײַז אדאנק דעמ, וואָס דער לייענשטאָפ אונ דער מאטעריאל פאר די איבונגענ אנטשפרעכנ דעמ אינטערעסנ-קרײַז פונ די קינדער.

א קינד, וואָס האָט ליב מאָלנ אונ האָט פײַנט לייענענ, קאָנ זיכ פארינטערעסירנ מיטנ לייענענ, אויב מע וועט אימ פאָרלייגנ אילוסטרירנ מיט בילדער דעמ אינהאלט פונעמ לייענ-מאטעריאל. שווערע פיזישע ארבעט קאָנ ווערנ אינטערעסאנט, אויב זי איז פארבונדנ מיט דער באוווסטזיניקער שטרעבונג אויספילנ אונ איבערפילנ דעמ פלאנ אינעמ סאָציאַליסטישנ פאר-

מעסט. איינארטיקע, מאָנאָטאָנע איבונגענ קאָנענ פארשאפנ פארגעניגנ, אויב עס איז דאָ דאָס געפיל, אז אפ דער ארבעט וואקסט מענ און מע פארפולקומט זיכ.

אינטערעס איז ניט נאָר א פאָרהאנאָכע פונ דערפאָלגרײַכער ארבעט, נאָר אויכ א רעזולטאט פונ דערגרייכטע דערפאָלגנ.

דערפונ איז קלאָר, אז אויב דער לערער וויל פארינטערעסירנ די קינדער מיט זײַנ דיסציפלינ, דארפ ער שטרעבנ דערצו, אז די קינדערשע אקטיוויטעט אינ דער דיסציפלינ זאָל זײַנ פרוכטבאר און אז די קינדער זאָלנ באשײַמפערלעכ זיכ איבערצײַגנ אינ דער פרוכטבארקײַט פונ זייער ארבעט.

ווענ די קינדער הייבנ אָנ ארבעטנ אפ א נײַער דיסציפלינ, דארפ מענ זיי לעכאטכילע פאָרלייגנ גרינגערע ארבעטנ און בא דער אָפשאצונג שטעלנ קלענערע פאָדערונגענ.

באשײַמפערלעכע דערפאָלגנ און גוטע אָפשאצונגענ צום אָנהייב פונ אוועלכער-ניט-איז ארבעט זײַנענ וויכטיקע פאקטאָרנ פונ פארינטערעסירנ די קינדער מיט דער דאָזיקער ארבעט. פארקערט, דורכפאלנ אפ די ערשטע לעקציעס רופנ ארויס פונ לעכאטכילע א געפיל פונ ניטצופרידנקײַט, וואָס זעצט אראָפ די אויפמערקזאמקײַט און דעמ אינטערעס פונ די קינדער צו זייער ארבעט. אדאנק דעמ וואקסט נאָכ מער די צאָל דורכפאלנ און עס פארשטארקט זיכ וואָס ווײַטער אלצ מערער די נעגאטיווע באציִונג צו דער ארבעט, וואָס פארבלײַבט שוינ ניט זעלטנ אפנ גאנצנ לעבנ.

דערפאָלג באפליגלט און פארשטארקט דעמ אינטערעס, דערפאר איז נייטיק די ארבעט אזוי אוועקשטעלנ, אז די קינדער זאָלנ קאָנענ סיסטעמאטיש נאָכשפירנ און דיסקאָנטירנ זייערע אייגענע דערפאָלגנ, זייער אייגענעמ וווּקס אינעמ געגעבענעמ געביט.

4) *וויסנ פירט צו אינטערעס.* די באהערשונג פונ אוועלכער-ניט-איז דיסציפלינ, וואָס איז לעכאטכילע ניט געווענ אינטערעסאנט, קאָנ סאָפקאָלסאָפ ארויסרופנ אנ אינטערעס צו דער דאָזיקער דיסציפלינ. וואָס היימישער מע ווערט אינ אוועלכנ-ניט-איז געביט פונ יעדיִעס און קענטענישנ, אלצ מער ווערט מענ אינ אימ פארינטערעסירט. דאָס דערקלערט זיכ דעריקער דערמיט, וואָס אינ פראָצעס פונ אויסלערנענ ווערט קלאָר דער זינ און די באדײַטונג פונעמ אנטשפרעכנדיקנ געביט. עס שווימענ אופ א ריי פראָבלעמעס, וואָס זײַנענ ביז אהער געווענ נאָר אינגאנצנ אומבאקאנט, און עס שאפט זיכ א באדערפעניש געפינענ די לייזונג פונ די דאָזיקע פראָבלעמעס, דאָס שטויסט צו ווײַטערדיקער אקטיווער ארבעט איבערנ מאטעריאל, און וואָס מער מע פארטיפט זיכ אינ אימ, אלצ מער וואקסנ די פראָבלעמעס און דער כיישעק צו ארבעטנ איבער זיי. פאראלעל דערמיט וואקסט די באוואָפענונג מיט די אנטשפרעכנדיקע יעדיִעס און קענטענישנ, וואָס זײַנענ נײַ-

טיק צוליב דער ארבעט איבערנ מאטעריאל. מע דערפילט דעמ וווּקס פונ די אייגענע קויכעס אינעמ געגעבענעמ געביט, אונ דאָס פארשאפט א געפיל פונ באפרידיקונג. אויב דער לערער איז פייִק צו פירנ די קינדער אינ דער דאָזיקער ריכטונג, דארפ ער ניט מוירע האָבנ, אויב צומ סאמע אָנהייב וועט זײַנ דיסציפלינ ניט ארויסרופנ דעמ געהעריקנ אינטערעס בא די שילער.

ראציאָנעל אָנפירנ מיט די קינדערישע אינטערעסנ הייסט — דערציִענ אונ אונטערהאלטנ בא די קינדער באשטימטע דאָמינירנדיקע אינטערעסנ אונ זיי אויסנוצנ צוליב דער גאנצער דערציִונג אונ אונטעריכט־ארבעט. וועלכע אינטערעסנ דארפנ זײַנ די דאָמינירנדיקע?

די בורזשואזע פעדאגאָגיק מאכט פארנ דאָמינירנדיקנ אינטערעס די עגאָיסטישע אײַנשטעלונג פונ די קינדער. „דעמ גרעסטנ אײַנגעבאָרענעמ אינטערעס בא מענטשנ, זאָגט דער בורזשואזער פסיכאָלאָג ד ז ש ע מ ס, רופט ארויס דער אייגענער „איכ“ אונ זײַנ גוירל. מיר זעענ דערפאר, אז אוועלכע־ניט־איז זאכ ווערט אינטערעסאנט גראָד פונ דעמ מאָמענט, ווענ זי ווערט פארבונדנ מיטנ גוירל פונעמ „איכ“. דערפאר דארפ דער לערער שטענדיק ארויס פונ דעמ דאָזיקנ אינטערעס“ [70].

אזויארומ באקומט דער גאנצער פעדפּראָצעס אנ עגאָיִסטישע אינדיווידואליסטישע באפארבונג. גאנצ אנדערש לייזט די דאָזיקע פּראָבלעמ די סאָוועטישע פעדאגאָגיק. דער גרונט־אינטערעס, וואָס באשטימט די גאנצע אופירונג פונעמ מענטשנ, איז דער קלאסנ־אינטערעס, וואָס איז אָרגאניש פארבונדנ מיטנ פערזענלעכנ אינטערעס. אינ דער סאָוועטישער שול דארפ אינ גרונט פונ דער גאנצער דערציִונג אונ לערנארבעט געלייגט ווערנ דער קלאסנ־אינטערעס פונ פּראָלעטאריאט, דער אינטערעס צו דער סאָציאליסטישער בויונג, צו דער בויונג פונ א נײַער קאָמוניסטישער געזעלשאפט. מיט דעמ דאָזיקנ אינטערעס איז גרינג צו פארבינדנ די גאנצע ארבעט, אלע באזונדערע לימודים, ווײַל „עס איז ניטאָ אזוינע פאָרמענ פונ וויסנשאפט אונ קונסט, וואָס זאָלנ ניט זײַנ צונויפגעבונדנ מיט די גרויסע אידייענ פונ קאָמוניזמ, מיט דער אומענדלעכ פארשיידנארטיקער ארבעט פונ באשאפנ די קאָמוניסטישע ווירטשאפט“ [71].

די צענטראלע אויפגאבע פונ דער סאָוועטישער שול איז בעהאדראָגעדיק אנטוויקלענ אונ אונטערהאלטנ בא די קינדער דעמ דאָזיקנ אינטערעס צו דער גרויסער ארבעט פונ בויענ דעמ קאָמוניזמ. פונ דעמ אינטערעס דארפ דער לערער ארויס אונ צו אימ דארפ ער זיכ ווענדנ אינ אלע פאראנטוואָרטלעכסטע מאָמענטנ פונעמ פעדאגאָגישנ פּראָצעס.

ב) אופמערקזאמקייט

דער אינטערעס צו וועלכער־ניט־איז זאכ רופט ארויס די קאָנצענטרירונג פונ דער אופמערקזאמקייט אפ דער דאָזיקער זאכ. פונקט אזוי ווי עס זײַנענ פאראנ צווייערליי טיפנ פונ אינטערעס, דירעקטער אונ אומדירעקטער, אזוי זײַנענ אויכ פאראנ צוויי טיפנ פונ אופמערקזאמקייט: ס פ אָ נ ט א נ ע אָ ד ע ר פ א ס י װ ע אונ ב ע ק י װ נ ד י ק ע אָ ד ע ר א ק ט י װ ע אופמערקזאמקייט.

עס זײַנענ פאראנ אזוינע פאלנ, ווענ אונדזער אופמערקזאמקייט ווערט צוגעצויגנ צו וועלכנ־ניט־איז אָביעקט אָנ קיינ שום ווילנס־אָנשטרענגונג פונ אונדזער זײַט, ווענ עס פאָדערט זיכ, פארקערט, א באשטימטע אָנשטרענגונג, קעדיי אָפּצוציִענ די אופמערקזאמקייט פונעמ אנטשפרעכנדיקנ אָביעקט. אינ אזוינע פאלנ האָבנ מיר צו טאָנ מיט ספאָנטאנער אופמערקזאמקייט. די ספאָנטאנע אופמערקזאמקייט אנטשפרעכט געוויינלעכ דעמ דירעקטנ אינטערעס. אויב א זאכ האָט פאר אונדז א דירעקטנ אינטערעס, דערוועקט זי צו זיכ אונדזער ספאָנטאנע אופמערקזאמקייט. די ספאָנטאנע אופמערקזאמקייט ווערט ארויסגערופנ פריִער פונ אלצ דורכ פארשיידענע סטימולנ, וואָס האָבנ אינ דער אנטוויקלונגס־געשיכטע פונעמ מינ געהאט א דירעקטנ ביאָלאָגישנ אינטערעס פארנ מענטשנ. אינטענסיווע אופרייצער, ווי צומבײַשפיל בלענדנדיקע ליכט־דערשײַנונגענ, הויכע קלאנגענ, העלע פארבנ, שארפע רייכעס א. אז. וו., רײַסנ זיכ ארײַנ אינ אונדזער באוווסטזײַנ אונ ציִענ צו מיט געוואלט אונדזער אופמערקזאמקייט. פלוצעמדיקע אופרייצער, ניט דערווארטע ענדערונגענ אינ דער סוויווע רופנ ארויס דעמ זעלבנ עפעקט. דווערנדיקע איבערכאזערונגענ פונ איינ אונ די זעלבע אופרייצער ציִענ צו אונדזער אופמערקזאמקייט אפילע אינ דעמ פאל, ווענ די אופרייצער זײַנענ צו שוואכ אונ מיר האָבנ זיי לעכאטכילע אינגאנצנ ניט באמערקט. מיט דער צײַט געוווינענ מיר זיכ צו צו די אופרייצער, וואָס כאזערנ זיכ סטערעאָטיפיש איבער, אונ מיר הערנ זיי אופ צו באמערקנ.

אינטענסיווקייט, איבערכאזערונג, פארענדערלעכקייט, פלוצעמדיקייט, נײַקייט אונ פארשיידנארטיקייט פונ אופרייצער, — דאָס זײַנענ די נאטירלעכע סטימולנ, וואָס רופנ ארויס ספאָנטאנע אופמערקזאמקייט. א גאנצע ריי פעדאגאָגישע אונ מעטאָדישע מאָסמיטלענ, מיט וועלכע דער לערער באנוצט זיכ צוליב סטימולירנ די קינדערשע אופמערקזאמקייט, באזירנ זיכ אפ די דאָזיקע אייגנשאפטנ. כוץ די דאָזיקע נאטירלעכע סטימולנ זײַנענ פאראנ פארשיידענע סאָציִאלע סטימולנ, וואָס רופנ ארויס די ספאָנטאנע אופמערקזאמקייט פונ די שילער. דאָס זײַנענ די סטימולנ, וואָס זײַנענ ענג פארבונדנ מיט די אינטערעסנ פונ דער קלאסנ־סוויווע, אינ וועלכער די קינדער זײַנענ אויסגעוואָקסנ אונ לעבנ. די פארבינדונג פונעמ לערנענ מיט די דאָזיקע אינטערעסנ, מיט

דער פראקטיק פונ קלאסנקאמפ, וואָס איז נאָענט די קינדער, פארגרינגערט די סטימולירונג פונ דער ספאָנטאנער אופמערקזאמקייט צו דעמ לערנענ.

אָבער ניט שטענדיק גיט זיכ איינ ארויסרופנ בא די קינדער ספאָנטאנע אופמערקזאמקייט. אָפטמאָל איז נייטיק א באשטימטע ווילנ=אָנשטרענגונג, קעדיי אָפצוווענדנ די אופמערקזאמקייט פונ איינ אָביעקט אפ אנ אנדערנ. אינ אזוינע פאלנ האָבנ מיר צו טאָנ מיט בעקיוונדיקער אופמערקזאמקייט. שאפנ בא די קינדער א צושטאנד פונ בעקיוונדיקער אופמערקזאמקייט הייסט מערסטנטייל באקעמפנ דעמ צושטאנד פונ ספאָנטאנער אופמערקזאמקייט, וואָס איז אינ א ניט געווינטשענער ריכטונג. אפנ לימעד פונ גראמאטיק דארפ מענ, אז די קינדער זאָלנ ניט טראכטנ וועגנ פוטבאָל. וויאזוי קאָנ מענ עס דערגרייכנ? אָדער ארויסרופנ א דירעקטנ אינטערעס צומ גראמאטיק=לימעד און אזויארומ נאטירלעכ אויסקערעווענ זייער ספאָנטאנע אופמערקזאמקייט אינ דער אנטשפרעכנדיקער ריכטונג, אָדער אויסלערנענ די קינדער, זיי זאָלנ בעקיוונ באקעמפנ די ציִונג=קראפט פונעמ אינטערעסאנטנ פוטבאָל און בעקיוונ איינשטעלנ די אופמערקזאמקייט אפ דער גראמאטיק, מאכנדיק צוליב דעמ די געהעריקע אָנשטרענגונג.

דער גרונט=אונטערשייד צווישנ דער ספאָנטאנער און בעקיוונדיקער (ווילנגעקערעוועטער) אופמערקזאמקייט באשטייט אינ דעמ, וואָס די ערשטע ווערט ארויסגערופנ דורכ דירעקטע קעגנווערטיק ווירקנדיקע אימפולסנ, און די צווייטע ווערט ארויסגערופנ דורכ מער=ווייניק דערווייטערטע מאָטיוונ און ענד=ציִלנ. די בעקיוונדיקע אופמערקזאמקייט ווערט איינגעשטעלט אינ רעזולטאט פונ קאמפ צווישנ דירעקטע אימפולסנ און דערווייטערטע מאָטיוונ. ס'איז קלאָר, אז וואָס נעענטער עס זיינענ די מאָטיוונ, אלצ גרינגער איז אויסצוקערעווענ די אופמערקזאמקייט אינ זייער ריכטונג, וואָס לעבעדיקער ס'איז די פאָרשטעלונג פונ די מאָטיוונ און ענד=ציִלנ, וואָס מערער זיי זיינענ פארבונדנ מיטנ אינטערעס, וואָס שטארקער ס'איז זייער עמאָציאָנעלע באפארבונג, אלצ גרעסער זיינענ די שאנסנ פונ ניצאָכנ איבער די אָפציִענדיקע אימפולסנ. די דאָזיקע פרינציפנ האָבנ א פונדאמענטאלע באדייטונג פאר דעמ לערערס פראקטיק. וויל מענ ארויסרופנ און סטאביליזירנ די קינדערשע בעקיוונדיקע אופמערקזאמקייט בענוגע צו א באשטימטער ארבעט, דארפ מענ זיכ האלטנ בא די פאָלגנדיקע קלאָלימ:

1) באזייטיקנ אפ וויפל ס'איז מעגלעכ אלע זייטיקע פאקטאָרנ, וואָס ציִענ אפ די ספאָנטאנע קינדערשע אופמערקזאמקייט. ניט דערלאָזנ קיינ אומאָרדענונג אינ קלאס, איבערגאנג פונ איינ אָרט אפנ אנדערנ, איבעריקע באוועגונגענ, ארייננגיינ און ארויסגיינ בעשאסנ לימעד, איבעררייִדנ זיכ, איבערשרייבנ זיכ אאוו.

2) אויסמיידנ אינ דער לערנארבעט אזוינע עלעמענטנ, וואָס ציִענ אָפּ די אופמערקזאמקייט אינ א זייט (דערציילונגענ, אנעקדאָטנ, וואָס זיינענ ניט פארבונדנ מיטנ איניענ, איבערפליסיקע דעמאָנסטראציעס, ניט אָרגאניש ארייננעפלאָכטענע אינ דער ארבעט אאוו.).

3) קלאָר מאכנ פאר די קינדער דעמ ציל, די באדייטונג אונ די מאָטיווירונג פונ דער פאָרשטייענדיקער ארבעט. אפּ וויפל ס'איז נאָר מעגלעכ פארבינדנ די מאָטיווירונג מיט די טיפסטע דירעקטע אינטערעסנ פונ די קינדער.

4) טרענירנ די קינדער אינ קאמפ קעגנ פארשיידענע אויסערלעכע אונ אינערלעכע אָפּציִענדיקע אונ שטערנדיקע פאקטאָרנ.

מיר וועלנ זיכ דאָ נאָכ אָפּשטעלנ אפּ אייניקע עקספּערימענטאל פעסטגעשטעלטע פאקטנ אינ געביט פונ אופמערקזאמקייט, וואָס האָבנ א גרויסע באדייטונג פאר דער פּעדאגאָגישער טעאָריע אונ פּראקטיק.

1. דער פארנעמ פונ דער אופמערקזאמקייט איז באגרענעצט. מע קאָנ ניט אינ איינ אונ דעמ זעלבנ מאָמענט אופמערקזאמ אופנעמענ א סאכ פארשיידענע זאכנ. אויב אונדז דאכט זיכ אָפּט, אז מיר נעמענ איינציייטיק אופ עטלעכע אָביעקטנ, 'איז עס נאָר אנ איליוזיע. אינדערעמעסנ ווערנ די דאָזיקע אָביעקטנ אופגענומענ ניט איינציייטיק, נאָר אינ פארשיידענע פאזעס פונ אונדזער אופמערקזאמקייט, וואָס גייט איבער פונ איינ אָביעקט צומ אנדערנ. די צאָל אָביעקטנ, וואָס קאָנענ איינציייטיק זיכ געפינענ אינעמ פעלד פונ דער אופמערקזאמקייט, הענגט אָפּ פונ א סאכ זאכנ: פונעמ כאראקטער פונ די אָביעקטנ, פונ די פארבינדונגענ צווישנ זיי, פונ די אייגנשאפטנ פונ סוביעקט, פונ זיינ פריִערדיקער דערפארונג אאוו. מיט זיכערקייט קאָנ מענ זאָגנ, אז וואָס מער די אָביעקטנ פונ דער אופמערקזאמקייט זיינענ צווישנ זיכ פארבונדנ אינ פארשיידענע קאָמבינאציעס, וואָס גרעסער ס'איז די דערפארונג פונ סוביעקט, אלץ גרינגער קאָנענ זיי איינציייטיק אופגענומענ ווערנ אינעמ פאָקוס פונ דער אופמערקזאמקייט.

דערפונ קאָנ מענ מאכנ אייניקע וויכטיקע אויספירנ פאר דער פּראקטיק:

א) ניט באלעסטיקנ איינציייטיק די אופמערקזאמקייט פונ די קינדער מיט איבערפליסיקנ פארשיידנארטיקנ מאטעריאל.

ב) דערלאנגענ דעמ מאטעריאל אָרגאניזירט, איינשטעלנדיק געהעריקע פארבינדונגענ צווישנ אימ מיט די פארשיידנארטיקע אינטערעסנ פונעמ שילער אונ מיט זיינ פריִערדיקער דערפארונג.

2. די אופמערקזאמקייט באוועגט זיכ כוואליעסארטיק. די אינטענסיווקייט פונ דער אופמערקזאמקייט קאָנ זיכ ניט האלטנ אינ משעכ פונ א לענגערער צייט אפּ איינ אונ דער זעלבער הייכ, זי האלט אינ איינ

וואקסנ און פאלנ אינ א ריטמישער פאָרמ. דאָס איז דערוויזנ געוואָרנ מיט פילצאָליקע עקספּערימענטנ (אורבאַנטשיטש, סקויטנ, לאַבזינ, לאַנגע, האָברינינ אא.). אינ דעמ קאָנ זיכ יעדערער גרינג איבערצייַגנ. זעצט זיכ אינ א שטילנ צימער, הערט זיכ צו צומ טיק=טאק פונ א זייגער, וואָס איז אָפּגערוקט פונ אייַכ אפנ גרענעצ פונ הערבארקייַט, איר וועט באמערקנ, אז ניט געקוקט אפ אייַער אָנגעשטרענגטער אופמערקזאמקייַט, ווערנ די קלאַנגענ פונעמ זייגער מאָמענטנווייַז אינגאנצנ פארשווונדנ, מאָמענטנווייַז דערטראָגנ זיי זיכ דייַטלעכ צומ גהער. דאָס קומט פאָר ניט דערפאר, וואָס די קלאַנגענ ענדערנ זיכ, נאָר דערפאר, וואָס די אופמערקזאמקייַט איז אונטערגעוואָרפנ א באשטימטנ ריטמ. ווייַטערדיקע עקספּערימענטנ באווייַזנ, אז די דאָזיקע קורצע כוואַליעס פונ דער אופמערקזאמקייַט, וואָס ווערנ געמאָסטנ מיט סעקונדעס, שטעלנ מיט זיכ פאָר טיילנ פונ לענגערע כוואַליעס מיט אנ אמפּליטודע פונ שאָענ.

די ריטמישע וואקלונג פונ דער אופמערקזאמקייַט דארפ דיסקאָנטירט ווערנ אינ דער לערנארבעט. מע דארפ קענענ אָנפירנ מיט דער באווענונג פונ דער קינדערשער אופמערקזאמקייַט אזוי, אז די סאמע פאראנטוואָרטלעכע און וויכטיקע טיילנ פונעמ לימעד זאָלנ דורכגעארבעט ווערנ אינ די מאָ=מענטנ פונ אָנגעשטרענגטער אופמערקזאמקייַט, און די ווייניקער פאראנט=וואָרטלעכע טיילנ זאָלנ צונויפפאלנ מיט די מאָמענטנ, ווענ די כוואַליע פונ דער אופמערקזאמקייַט פאלט.

3. *פארנ צושטאנד פונ אופמערקזאמקייַט איז כאראק=טעריסטיש א באשטימטע אייַנשטעלונג פונ אָרגאניזמ, וואָס דריקט זיכ אויס אינ פארשיידענע מאָטאָרישע צו=פּאסונגענ צו דער געגעבענער סיטואַציע.*

די וויכטיקסטע פונ די דאָזיקע צופּאסונגענ זייַנענ די פאָלגנדיקע:

א) די צופּאסונג פונ די כוש=אָרגאנענ, קעדיי בעסער אופנעמענ די סטי=מולנ, וואָס האָבנ צוגעצויגנ די אופמערקזאמקייַט.

ב) די אייַנשטעלונג פונעמ קערפּער אינ אזא פּאָזיציע, וואָס פארגרינגערט דעמ פּראָצעס פונ אופנעמענ די אנטשפּרעכנדיקע סטימולנ.

ג) די טיילווייַזדיקע פארהאלטונג פונעמ עטעמענ און די ענדערונגענ אינ דער בלוט=צירקוליאַציע.

די דאָזיקע צופּאסונגענ זייַנענ אינ א גרעסערער אָדער קלענערער מאָס אומבאדינגט נייטיק צוליב באוואָרענענ דעמ געהעריקנ צושטאנד פונ אופ=מערקזאמקייַט. קעדיי צו שאפנ בא די קינדער א צושטאנד פונ אינטערעס, דארפ דער לערער פּאָדערנ, אז זיי זאָלנ אָננעמענ די געהעריקע ארבעטס=פּאָזי=ציע, וואָס כאראקטעריזירט דעמ דאָזיקנ צושטאנד. אויב די קינדער קוקנ אינ פענצטער בעשאס דער לערער רעדט, אָדער אויב זיי בלאָנקענ מיט די אויגנ

אינ אלע זײַטנ בעשאס דער לערער באווײַזט עפעס, קאָנ זיכ בא זיי ניט שאפנ די געהעריקע אײַנשטעלונג צו דער ארבעט. מע דארפ אָבער געדענקענ, אז די אויסערלעכע ארבעטס-פּאָזע גאראנטירט ניט שטענדיק דעמ צושטאנד פונ אינטערעס. ניט זעלטנ טרעפט זיכ, אז אונטער דער אויסערלעכער מאסקע פונ אָנגעשטרענגטער אויפמערקזאמקײַט באהאלט זיכ א פּאסיווע און אינדיפערענטע באציִונג צו דעמ, וואָס קומט פאָר. די קינדער שלינגענ, דוכט זיכ, דעמ לערער מיט די אויגנ, עפענענ מויל און אויערנ, אָבער אינערעמעסנ איז די אויפמערקזאמקײַט פונ די קינדער פארנומענ מיט גאָר אנדערע זאכנ, וואָס האָבנ קיינ שומ שײַכעס ניט צו דעמ לערער און צו דער ארבעט אינ קלאס.

4. צווישנ די קינדער זײַנענ פאראנ פארשיידענע אויפמערקזאמקײַט-טיפּנ. אייניקע געהערנ צו דעמ טיפּ פונ שמאָלער קאָנצענטרירטער אויפמערקזאמקײַט. זיי כאפנ אופ ווייניק, גאָר פּינקטלעכ. אנדערע געהערנ צו דעמ טיפּ פונ ברייטער דיסטריבוטיווער אויפמערקזאמקײַט. זיי נעמענ אופ א סאכ אײַנדרוקנ, נאָר אויבערפלעכ-לעכ און ניט ריכטיק. אייניקע נעמענ אופ אָביעקטיוו, ניט ארײַנטראָגנדיק אינ דעמ אופגענומענעמ פונ זייער אייגענער פריִערדיקער דערפארונג (אָביעקטיווער טיפּ), אנדערע, פארקערט, באזירנ זיכ מערער אפ זייער פריִערדיקער דערפארונג איידער אפ די קעגנווארטיקע אײַנדרוקנ, זיי אפּערצעפּירנ מערער איידער זיי פּערצעפּירנ (סוביעקטיווער טיפּ). די קינדער שיידנ זיכ אונטער לויטנ פארנעמ פונ דער אופמערקזאמקײַט, לויט דער שטאנדהאפטיקײַט אי-רער, אינטענסיווקײַט, דינאמישקײַט אאוו.

דער לערער דארפ וויסנ די אינדיווידועלע אייגנארטיקײַטנ פונ דער אופ-מערקזאמקײַט בא באזונדערע קינדער און דאָס אפ א געהעריקנ אופנ דיס-קאָנטירנ אינ זײַנ ארבעט.

2. לעבעדיקע אָנשויונג, ווי אנ אויסגאנג-פּונקט פונעמ לערנ-פּראָצעס

דעמ פונדאמענט פונ דער מענטשלעכער דערקענטעניש שטעלט מיט זיכ פאָר די אָנשויונג, ד. ה. דער פּראָצעס פונ אקטיוו אופנעמענ די אָביעקטנ פונ דער ארומיקער וועלט מיט דער הילפ פונ די כוש-אָרגאנענ. אפנ גרונט פונ דער אָנשויונג און אינ ענגער פארבינדונג מיט דער פּראקטיק אנטוויק-לענ זיכ די באגריפנ, דאָס דענקענ און די גאנצע רײַכקײַט פונ דער מענטש-לעכער דערקענטעניש, וואָס שטרעבט צו געבנ א ריכטיקע אָפּשפּיגלונג פונ דער אָביעקטיווער ווירקלעכקײַט. „פונ לעבעדיקער אָנשויונג צומ אבסטראקטנ

דענקען און פון אים צו דער פּראקטיק — דאָס איז דער דיאַלעקטישער וועג פון זוכן דעם אמעס, דער וועג צו דערקענען די אָביעקטיווע רעאַלקייט" (לענין) [72].

די אַלטע פּסיכאָלאָגיע האָט באטראכט דעם פּראָצעס פון אויפנעמען די ארומיקע וועלט, די אזוי גערופענע פּערצעפּציע, ווי א פּאסיוון מעכאנישן פּראָצעס. זי האָט גערעכנט, אז די עלעמענטארע גרונט־איינהייטן פונעם באוווסטזיין זיינען די עמפּינדונגען, ד. ה. די צושטאנדן פונעם באוווסטזיין, וואָס ווערן ארויסגערופן דורך דער אופרייצונג פון די כוש־אָרגאנען, וועלכע עקזיסטירן לעבאטכילע איזאָלירט, אומאָפּהענגיק איינע פון דער אנדערער. מיט דער צייט אסאָציירן זיך קאָמפּלעקסן עמפּינדונגען, וואָס באווערן זיך אָפט איבער צוזאמען, אין גאנצקייטן, וועלכע ווערן אָביעקטיווירט, ד. ה. אָפּגעטראָגן צו באשטימטע זאכן און פּראָצעסן פונעם ארום. אינעם פּראָצעס פון אָביעקטיוויזאציע שפּילט א גרויסע ראָליע די רעפּראָדוקציע פון פארשיידענע עלעמענטן פון דער פריערדיקער דערפארונג, וואָס ווערן סינטעזירט מיט די אויפגענומענע עמפּינדונגען. צו די עמפּינדונגען גרין, רויט, קיילעכדיק א. א. וו., וואָס גייען פון אן עפּל, ווערן צוגעגעבן די עמפּינדונגען פון טאם, רייעך, קאָנסיסטענץ א. א. וו., וואָס האָבן זיך איינגעהיט פון דער פריערדיקער דערפארונג. די אלע עמפּינדונגען ווערן צוזאמען סינטעזירט אין דער פאָרשטעלונג „עפּל". אזוי־ארום איז די פּערצעפּציע א מעכאנישע סומע פון עלעמענטארע איינהייטן — עמפּינדונגען און פאָרשטעלונגען, וואָס ווערן אָפּגעטראָגן צו א באשטימטער זאך פונעם ארום. די רייכקייט פונעם באוווסטזיין הענגט אָפּ לויט דער דאָזיקער טעאָריע פון דעם סכום עלעמענטן, וואָס איז אין אים איינגעשלאָסן. וואָס מער עמפּינדונגען און פאָרשטעלונגען עס ווערן געזאמלט און סומירט, אלץ רייכער ווערט דער באוווסטזיין, אלץ פולער די דערקענטעניש פון דער ארומיקער וועלט.

אין וואָס באשטייט דער גרונט־כיסאָרן פון דער דאָזיקער טעאָריע וועגן פּערצעפּציע? ער באשטייט אין דעם, וואָס די לעצטע ארויספירן פונעם אנאַליז ווערן באטראכט ווי פּרימערע גרונט־עלעמענטן פונעם באוווסטזיין. אינדערעמעס גייט די פּערצעפּציע ניט פון עלעמענטן צו גאנצקייטן, פון עמפּינדונגען צו פאָרשטעלונגען וועגן אָביעקטן, נאָר פארקערט: זי גייט פון קאָמפּלעקסיש אויפגענומענע בילדער און פאָרשטעלונגען צו דיפערענציאציע און אנאַליז אָפּ באשטאנדטיילן.

דער באוווסטזיין נעמט אויף מיטאמאָל די זאכן און דערשיינונגען פונעם ארום אין זייער קאָמפּליצירטקייט און איינגאַרטיקער גאנצקייט. לעבאטכילע זיינען די דאָזיקע פארגאנצטע קאָמפּלעקסנע איינדרוקן פונעם ארום אויבערפלעכלעך, נעפּלהאפטיק און צעשוואומען. די אויסקלאָרונג, פארפינקטלעכונג און אָביעקטיווירונג פון די איינדרוקן גייט אפּן וועג פון אנאַליז.

„צוערשט שימערירנ אײנדרוקנ, נאכדעמ טײלט זיכ אויס ע פ ע ס" (ל ע נ י נ). די צעלײגונג אפ באזונדערע עלעמענטנ איז א סעקונדערער פראצעס, וואס קומט אונ שוינ נאכ דעמ קאמפלעקסנעמ אקט פונ פערצעפציע, באזונדערע עמפינדונגענ עקזיסטירנ ניט ווי אומאפהענגיקע איזאלירטע אײנסנ, וואס ווערנ מעכאניש סומירט אינ גאנצקײטנ, זײ ווערנ אויסגעטײלט אינ אונדזער באוווסטזײנ, ווי א רעזולטאט פונ אנאליזירנ די אײנדרוקנ, וואס מיר באקומענ אינ פראצעס פונ לעבעדיקער אנשויונג.

די אלטע אסאציאטיווע פסיכאלאגיע האט באטראכט די פערצעפציע ווי אנ אקט פונ סומירנ באזונדערע עלעמענטנ. דערפאר איז זי געווענ איבערצײגט, אז וואס פרימיטיווער ס׳איז א וועלכער־ניט־איז אביעקט, אלצ גרינגער אונ פינקטלעכער קאנ ער פערצעפירט ווערנ, אופגענומענ ווערנ אינ באוווסטזײנ. פארשידענע עקספערימענטנ באווײזנ, אז דאס איז ניט שטענדיק ריכטיק. פריטשארד, בילער, לעווער, פאלקעלט א.א. האבנ, צומבײשפיל, דערוויזנ, אז שעטעכנ ווערנ ריכטיקער אופגענומענ, אונ זײער גרײס ווערט פינקטלעכער אפגעשאצט, אײדער ליניעס, אונ נאכ פינקטלעכער ווערט אפגעשאצט די גרײס פונ סטערעאמעטרישע קערפער (קײלעכנ).

„וואס פארשידנארטיקער אונ צעגלידערטער ס׳איז די פארמ פונ אנ אביעקט, אלצ פינקטלעכער ווערט אפגעשאצט זײנ גרײס" (פ א ל ק ע ל ט). א באזונדערע ראליע שפילט אינ דער אופנעמונג די ניט־אפטישע, דעריקער די טאקטיל־מאטארישע אונ עמאציאנעלע צערײצער. „וואס געאמעטריש פרימיטיווער ס׳איז דער אביעקט, וואס באגרענעצטער ס׳זײנענ זײנע אײגנשאפטנ, אלצ וויניקער פינקטלעכ ווערט ער אפגעשאצט מיט דער הילפ פונ אויגנ־מאס" (פ א ל ק ע ל ט) [73].

דער פראצעס פונ פערצעפציע איז ניט קײנ מעכאנישער פראצעס פונ פאסיוו אפשפיגלענ דעמ ארומ. דער פאשעטסטער אקט פונ פערצעפציע אנטהאלט אינ זיכ דעמ מאמענט פונ דערווארטונג, דעמ מאמענט פונ מאטארישקײט, אקטיווע אויסוואל אונ קאמבינירונג, באשטימטע עלעמענטנ פונ עמאציאנעלער באפארבונג. די זאכנ פונעמ ארומ ווערנ אופגענומענ ניט פאטאגראפיש טויט, ניט פארגליווערט, נאר אינ באשטימטע באציונגענ אײנע צו דער אנדערער אונ אינ א באשטימטער באציונג צו דעמ סוביעקט. די גאנצע פריערדיקע דערפארונג פונעמ סוביעקט, זײנ אקטיווע אײנשטעלונג צו דעמ ארומ לײגט ארופ א באשטימטנ שטעמפל אפנ פראצעס פונ פערצעפציע אונ אפ איר רעזולטאט. דערפאר איז דער לעבאמכילעדיקער רעזולטאט פונ אופנעמענ דעמ ארומ אינ א גרויסער מאס סוביעקטיוו, אונ אנ א געהעריקער ווײטערדיקער באארבעטונג אונ קאנטראל קאנ ער פירנ צו דער אויסבילדונג פונ פאלשע פארשטעלונגענ אונ באגריפנ.

„דער צוגאנג פונעמ סײכל (פונעמ מענטשנ) צו א באזונדער זאכ, דאס

אַראָפּגענומען אַן אָפּדרוק (=באַגריף) פון איר איז ניט קיין איינפאַכער, אומיטלבאַרער, שפּיגלטוימער אַקט, נאָר אַ קאָמפּליצירטער, צעצווייטער, זיגזאַגאַרטיקער, וואָס שליסט אײַן אין זיך די מעגלעכקייט, די פאַנטאַזיע זאָל אָפּפליִען פונעם לעבן, נאָכמער: די מעגלעכקייט פונעם פאַרוואַנדלען (און דערבײַ פונעם אומבאַמערקבאַרן, פאַר מענטשן אומבאַוווּסטן פאַרוואַנדלען) אַן אַבסטראַקטן באַגריף, אַן אידיי אין אַ פאַנטאַזיע (אין לעצטן סך־הכּל = אין גאָט). ווײַל אויך אין דער סאַמע איינפאַכער פאַראַלגעמיינערונג, אין דער עלעמענטאַרסטער אַלגעמיינער אידיי („טיש" בכלל) איז פאַראַן אַ באַשטימט שטיקל פאַנטאַזיע" (לענין) [74].

די אָנגעוויזענע אייגנשאַפטן פון דער פּערצעפּציע (קאָמפּלעקסישקייט, סובייעקטיוויזם און עמאָציאָנעלקייט) טרעטן באַזונדערס בולט אַרויס אין דער קינדערשער פּסיכיק. וואָס יינגער ס'איז דאָס קינד, אַלץ קלאָרער טרעט אַרויס די אויבערהאַנט פונעם קאָמפּלעקסישן איבערן עלעמענטאַרן אין דער פּערצעפּציע. דער אונטערשייד צווישן אָפּשאַצן ליניעס און קײַלעכן איז בײַ קינדער אַ סך אַ גרעסערער איידער בײַ דערוואַקסענע. אין דער אָפּשאַצונג פון ליניעס שטייען זיי נידעריקער פון דערוואַקסענע, אין דער אָפּשאַצונג פון קרײַזן שטייען זיי אַפילו אַריבער די דערוואַקסענע (פּאָלקעלט). וואָס יינגער די קינדער זײַנען, אַלץ שטאַרקער איז אין זייער פּערצעפּציע די מאַכט פונעם קאָמפּלעקס־בילד איבער זײַנע באַשטאַנדטיילן. דער עצם כאַראַקטער פון די קאָמפּלעקס־בילדער, וואָס די קינדער נעמען אויף פונעם אַרום, שיידט זיך אונטער מיט אַ רײ טיפּע אייגנאַרטיקייטן. די פּרימיטיווע פּסיכיק פון די קינדער פאַרמאָגט אַ ספּעציפישע אייגנשאַפט אויסצובילדן קאָמפּלעקסן אויף אַן אייגנאַרטיקן וועג אין פאַרגלײַך מיט דערוואַקסענע. די קינדער זעען אַנדערש איידער דערוואַקסענע, זיי אינטערפּרעטירן אויף אַן אייגנאַרטיקן אופן די אײַנדרוקן פונעם אַרום, זיי לעבן אַזוי ווי אין אַן אַנדער וועלט. אייניקע פּסיכאָלאָגן (קלאַפּאַרעד, פּיאַזשע) באַצייכענען די דאָזיקע אייגנאַרטיקייט פון דער קינדערשער פּערצעפּציע און פונעם קינדערשן דענקען מיטן טערמין סינקרעטיזם. אין וואָס באַשטייט דער סינקרעטיזם פון דער קינדערשער פּסיכיק? דאָס איז „די אומיטלבאַרע צונויפגעשמאָלצנקייט פון פאַרשיידנאַרטיקע עלעמענטן און דאָס גלייבן אין דער אָביעקטיווער פאַרבינדונג פון די אויף אַזאַ אופן קאָנדענסירטע עלעמענטן" (פּיאַזשע) [75]. אין דעם פּרימיטיוון גאַנצן, וואָס שאַפט זיך אין דער קינדערשער פּערצעפּציע, זײַנען די טיילן ניט איזאָלירט איינער פון דעם אַנדערן און ניט פאַרבונדן מיט אָביעקטיווע באַציִונגען. דאָס גאַנצע איז ניט צעגלידערט, אַלע טיילן זײַנען אומיטלבאַר צונויפגעגאָסן און צונויפגעמישט אין אַפעקטיוו באַפאַרבטע קאָמפּלעקסן.

אַלע דערשײַנונגען, וואָס פאַלן אַרײַן איינצײַטיק אין דער קינדערשער

פערצעפציע, ווערנ אײַנגעשלאָסנ אינ איינ גלאָבאלער (אלגעמיינער) סכעמע. די דאָזיקע סכעמע ווערט שוינ ניט צעריסנ אינ דער קינדערשער פאָרשטעלונג, אונ די קינדער ווענדנ זיכ צו איר אינ יעדנ פאל, ווענ זיי דארפנ דערקלערנ אוועלכנ־ניט־איז עלעמענט פונ דער סכעמע. אז מע פרעגט א 5—6 יאָריק קינד „פארוואָס פאלט ניט אראָפ די זונ אָדער די לעוואָנע?“, באנוגנט עס זיכ מיט אָנווײַזנ אוועלכע־ניט־איז אייגנשאפט פונ דער זונ אָדער פונ דער לעוואָנע, ווײַל אפ וויפל אלע אייגנשאפטנ זײַנענ איינצײַטיק אופגענומענ אונ אײַנגעשלאָסנ געוואָרנ אינ איינ גלאָבאלער סכעמע, אפ אזויפיל דינענ זיי ווי א דערקלערונג איינע פאר דער אנדערער.

אָט זײַנענ אייניקע בײַשפילנ: „די זונ פאלט ניט אראָפ, ווײַל ס'איז הייס. זי האלט זיכ — וויאזוי? ווײַל זי איז א געלע — אונ די לעוואָנע, וויאזוי האלט זי זיכ? — דאָס זעלבע וואָס די זונ, ווײַל זי איז אפנ הימל, ווײַל ס'איז זייער הויכ, ווײַל ס'איז שוינ מער ניטאָ די זונ אאוו“. [75].

די סטאדיע פונ סינקרעטיזמ איז כאראקטעריסטיש נאָר פארנ פאָרשול־עלטער. נאָכ דעמ דאָזיקנ עלטער ווערט די פערצעפציע מער אנאליטיש, זי דערנענטערט זיכ צו דער פערצעפציע פונ דערוואקסענע. אינ דער קינדערשער פסיכיק פארבלײַבנ בלויז שפורנ פונעמ סינקרעטיזמ, וואָס געפינענ צײַטנווײַז זייער אויסדרוק אינ דער ווערבאלער אונ אינטעלעקטועלער אופירונג פונ די קינדער.

דער סינקרעטיזמ פונ קינדערשנ דענקענ, אפ וועלכנ עס ווײַזט אָנ פיאזשע, קאָנ אונדז מיטהעלפנ צו פארשטיינ אייניקע דערשײַנונגענ פונ דער קינדערשער פסיכיק, מע קאָנ אָבער ניט מאסקימ זײַנ, אז דער דאָזיקער סינקרעטיזמ שטעלט מיט זיכ פאָר אנ אוניווערסאלע פאָרמ פונ אופנעמענ אונ דענקענ בא די קינדער.

ס'ווײַזט אויס, אז דאָס קינד דענקט סינקרעטיש בלויז דאָרטנ, ווו עס איז ניט פייִק צו דענקענ לאָגיש אונ געבונדנ, ווײַל עס פארמאָגט ניט די נייטיקע דערפארונג. אפ דער ספערע פונ זײַנ טאָגטעגלעכער דערפארונג ווערט דער סינקרעטישער אופנ פונ דענקענ ניט פארשפרייט. אז מע פרעגט בא די קינדער וועגנ אזוינע זאכנ, וואָס זײַנענ צוגענגלעכ פאר זייער דערפארונג אונ פראקטישנ קאָנטראָל, גיבנ זיי זעלטנ ווענ אלאָגישע סינקרעטישע ענטפערס.

די לינקאטשישע פעדאגאָגיק האט זיכ געפרווט אויסנוצנ די אויספירנ פונ דער מאָדערנער פסיכאָלאָגיע בענוגייע צומ אופנעמענ, כדי צו באגרינדנ די מעטאָדישע פראָזשעקטערײַ אינ דער לערנארבעט פונ שול. דעמ פאקט, וואָס פארשיידנארטיקע אונ צעגלידערטע אָביעקטנ ווערנ אפטמאָל פינקטלעכער אפערצעפירט איידער געאָמעטריש־פרימיטיווע אונ באגרענעצטע לויט זייערע אייגנשאפטנ, האט מענ געוואָלט אויסטײַטשנ אינ דעמ זינ, אז א גאנצע זאכ איז שטענדיק גרינגער צו פארשטיינ איידער אירע טיילנ. דערפונ האט מענ, צומ-

ביישפיל, געמאכט דעם אויספיר, אז אינ ליטעראטור־לימעד דארפ מענ פריער אויסלערנענ באנעמענ די אידיי פונ א גאנצ ווערק און ערשט דערנאך קאנ מענ איבערגיינ צו אנאליזירנ באזונדערע בילדער [76]. די דאזיקע אויסטייטשונג איז א ריינ פארמאליסטישע. די פסיכאלאגיע פונ פערצעפציע רעדט ניט וועגנ באנעמענ אוועלכע־ניט־איז זאכ אינ זינ פונ פארשטיינ דעם טאכ פונ דער זאכ, עס האנדלט זיכ אויסשליסלעכ וועגנ פראצעס פונ אופנעמענ מיט דער הילפ פונ די כושׂ־ארגאנענ א באשטימטנ קאנקרעטנ אביעקט פונ דעם ארומ, נאר אינ דעם זינ קאנ מענ אינ א געוויסער מאס זאגנ, אז וואס פארשיידנארטיקער און צעגלידערטער ס'איז די פארמ פונ אביעקט, אלצ פינקטלעכער ווערט ער אופגענומענ. אי דאס דארפ מענ געדענקענ, אז דאס איז ריכטיק בלויז ביז א באשטימטער גרענעצ. א קיילעכ ווערט פינקטלעכער אופגענומענ פונ א ליניע, אבער דאס הייסט ניט, אז אנ אקטאעדער, צומביישפיל, ווערט אויכ אופגענומענ פינקטלעכער. ס'איז אנ שומ ספעק בעסער אנצוהייבנ געאמעטריע אינ קלענערנ קאנצענטער ניט פונ ליניעס און פלאכנ, נאר פונ קיילעכנ און קלעצלעכ, דאס הייסט אבער ניט, אז ס'וועט זײנ נאכ בעסער אנהייבנ פונ פיראמידעס און קאנוסנ.

נאר אויב די אײנגעשטעלטע געזעצמעסיקײט איז אינ באשטימטע גרענעצנ ריכטיק בנוגע צומ א ו פ נ ע מ ע נ, האט זי אבער קיינ שומ באדײטונג ניט בנוגע צומ פ א ר ש ט ײ נ. קעדיי צו פארשטיינ אוועלכע־ניט־איז זאכ, מוז מענ זיכ פאנאנדערקלײבנ אינ אירע באזונדערע טײלנ. דער וועג צו דער פארשטענדעניש פונעמ קאמפליצירטנ גייט דורכ דער פארשטענדעניש פונעמ אײנפאכנ. אינ דעם זינ איז צווישנ דעם אלטנ פעדאגאגישנ קלאל „פונעמ פאשוטנ צומ קאמפליצירטנ" מיט די נײ־אנטדעקטע פאקטנ אינ דער מאדערנער פסיכאלאגיע קיינ שומ ווידערשפרוכ ניט פאראנ.

מיטנ סינקרעטיזמ פונ דער קינדערשער פערצעפציע און פונ קינדערשנ דענקענ האט מענ זיכ געפרווט באגרינדנ די קאמפלעקס־סיסטעמ פונ אונטעריכט. מע האט גערעכנט, אז „דער פסיכאלאגישער קאמפלעקסישקייט פונ אופירונג אנטשפרעכט די קאמפלעקסישקייט פונ אונטעריכט" [77], און די קאמפלעקס־סיסטעמ קאנ געבנ בעסערע רעזולטאטנ פונ דער לימודים־סיסטעמ דערפאר, וואס אינ דער קינדערשער פסיכיק טרעט בולטער ארויס די קאמפלעקסישקייט פונ פערצעפציע און דענקענ. די דאזיקע באגרינדונג פונ דער קאמפלעקס־סיסטעמ האלט ניט אויס קיינ שומ קריטיק, ווייל אינ שול־עלטער פארשווינדט דאכ שוינ אינ א גרויסער מאס דער סינקרעטישער כאראקטער אינ דער קינדערשער פסיכיק. די פסיכיק פונ קינד דערנענטערט זיכ צו דער פסיכיק פונ א דערוואקסענעמ. עמעס, אייניקע שפורנ פונ סינקרעטיזמ היטנ זיכ נאכ אײנ, אבער די אופגאבע פונ אונטעריכט איז ניט אפהאלטנ די אנט־

וויקלונג פונ קינד, קאָנסערווירנ דעמ אינפאַנטילישנ (פרי־קינדישנ)
כאַראַקטער פונ דער פסיכיק, נאָר פאַרקערט — העלפנ דעמ קינד וואָס גרינ־
גער און וואָס ראַדיקאַלער אויסלעבנ די שפּורנ פונ אינפאַנטיליזמ און זיכ
אויסלערנענ אָביעקטיוו באַנעמענ די אַרומיקע וועלט.

3. פיקסירונג פונ יעדיעס און קענטענישנ

די שול דאַרפ ניט נאָר מיטיילנ די קינדער סיסטעמאַטישע יעדיעס, זי
דאַרפ אויכ זאָרגנ וועגנ דעמ, אַז די דאָזיקע יעדיעס זאָלנ ווי געהעריק פאַר־
פיקסירט ווערנ, אַז זיי זאָלנ פאַרוואַנדלט ווערנ אינ א פעסטנ אייגנטומ פונ די
קינדער. וואָס בעסער, וואָס צוגעפּאַסטער ס'איז דער מעטאָד פונ אויסלייגנ,
דער מעטאָד פונ מיטיילנ די יעדיעס, אַלצ גרינגער ווערנ זיי אויפגענומענ,
אַלצ פעסטער פאַרבלייבנ זיי אינ זיקאָרנ פונ די קינדער. די צוגעפּאַסטקייט
פונ מעטאָד, די סיסטעמאַטישקייט פונ אויסלייג שטעלנ מיט זיכ פאָר אַנ
אָבליגאַטערישנ טנאַי, אַנ אומבאַדינגטע פאָרהאַנאָכע פאַר דער בעסטער באַ־
הערשונג פונ יעדיעס.

אָבער די מיטיילונג פונ יעדיעס אינ און פאַר זיכ, ווי גוט, ווי סיסטעמאַ־
טיש זי זאָל ניט אויפגעשטעלט ווערנ, קאָנ נאָכ ניט גאַראַנטירנ אינ דער
פולער מאָס די פעסטקייט פונ די יעדיעס. דער מעטאָד פונ אויסלייג, דער
מעטאָד פונ מיטיילנ די יעדיעס מוז דערגאַנצט ווערנ מיט מעטאָדנ פונ פאַ־
רייגענענ, מיט מעטאָדנ פונ פאַרפעסטיקנ די באַקומענע יעדיעס.

גראָד אַפ דער זײַט פונ פעדאַגאָגישנ פּראָצעס איז ביז דער היסטאָרישער
באַשטימונג פונ צ״ק געלייגט געוואָרנ ווייניק אַכט. דעריקער איז געווענ דאָס
„דורכגיינ", דאָס „דורכאַרבעטנ" דעמ לערנ־מאַטעריאַל. דאָס אויסלער־
נענ, דאָס אײַנכאַזערנ, די טרענירונג איז ניט דער־
שאַצט געוואָרנ. אָפטמאָל פלעגט מענ קוקנ אַפ דער דאָזיקער זײַט פונ פע־
דאַגאָגישנ פּראָצעס, ווי אַפ א זאַכ, וואָס שטאַמט פונ דער אַלטער שול,
וואָס איז פרעמד דעמ גײַסט פונ דער אַרבעטשול. די ווערטער אַליינ „אײַנ־
לערנענ", „כאַזערנ", „אוטשאָבאַ" האָבנ אַפ זיכ געטראָגנ דעמ שטעמפל פונ
אָדיאָזקײַט. די דאָזיקע באַציִונג צומ מאָמענט פונ פיקסאַציע אינ פעדאַגאָ־
גישנ פּראָצעס האָט ניט ווייניק מיטגעווירקט דער אַנטוויקלונג פונעמ גרונט־
כיסאָרנ אינ דער אַרבעט פונ שול. די קינדער, ענדיקנדיק די שול, פלעגנ
ניט פאַרמאָגנ קיינ גענוגנדיקנ פאַרנעמ סיסטעמאַטישע יעדיעס פונ אַלגע־
מיינער בילדונג ניט נאָר דערפאַר, וואָס די שול פלעגט זיי עס ניט געבנ,
נאָר אויכ דערפאַר, וואָס די באַקומענע יעדיעס פלעגנ ניט גענוג פאַרפיק־
סירט ווערנ און דעריבער זייער גיכ אויסגעוועפּט ווערנ פונ די קינדערשע
מויכעס.

מיט וואָס דערקלערט זיכ די דאָזיקע גרינגשעצונג פונ פיקסאַציע, די דאָזי־

קע זאָרגלאָזיקײַט בענעגייע צו געבנ די קינדער פעסטע יעדיעס? דאָס דערקלערט זיכ אינ א גרויסער מאָס מיט די פאַלשע פּעדאַגאָגישע טעאָריעס, מיט דער מעטאָדישער פּראָזשעקטערײַ, וואָס האָבנ א שטיק צײַט געהערשט אינ אונדזער שול. ניט קיינ קליינע ראָליע האָט אינ דעמ געשפּילט די טעאָריע פונ פאָרמעלער דיסציפּלינ, וואָס האָט מיט זיכ פאָרגעשטעלט איינעמ פונ די טעאָרעטישע יעסויִדעס פונ דער קאָמפּלעקס־סיסטעמ. די טעאָריע פונ פאָרמעלער דיסציפּלינ רעכנט, אז דער באַשטימענדיקער מאָמענט אינעמ לערנענ איז דער *לערנ־פּראָצעס* אונ ניט דער *לערנ־מאַטעריאַל*. דער ציל פונ לערנענ איז ניט אַזוי באַרײַכערנ די קינדער מיט פאַקטישע יעדיִעס, ווי אַנטוויקלענ זייערע פעיִקייטנ אונ זיי אויסלערנענ זעלבשטענדיק אַרבעטנ. „געפינענ דעמ וועג, וויאַזוי צו קריגנ וויסנ, ווענ דאָס איז נייטיק — דאָס איז דער עמעסער ציל פונ בילדונג אונ שול” (דיואי). באַגרינדנדיק די קאָמפּלעקס־סיסטעמ האָט די גוס־פּראָגראַמ פאַר דער 2־טער שטופע אַזוי געשריבנ: „דער ווערט פונ דער וויסנשאַפט ליגט ניט אינ איר אַליינ, נאָר אינ דער אָנווענדונג פונ אייניקע גרונט־מעטאָדנ פונ דער וויסנשאַפט, וואָס זײַנענ צוגענגלעכ צומ שול־עלטער, צו די פּראַקטישע אויפגאַבעס פונ לעבנ” [78].

ארויסגייענדיק פונ דער דאָזיקער טעאָריע, האָט די שול קאָנצענטרירט די גאַנצע אויפמערקזאַמקייט נאָר אויפנ *פּראָצעס* פונ לערנענ, אויפנ פּראָצעס פונ אָנווענדנ אינ דער פּראַקטיק די אָדער יענע פּרינציפּנ פונ דער וויסנשאַפט. וועגנ דער פאַרפעסטיקונג פונ די וויסנשאַפטלעכע יעדיִעס אינ די מויכעס פונ די קינדער איז ניט געזאָרגט געוואָרנ.

צי דאַרפ מענ נאָכ דערווײַזנ, אז די דאָזיקע טעאָריע, די טעאָריע פונ פאָרמעלער דיסציפּלינ, איז פרעמד דער מאַרקסיסטישער פּעדאַגאָגיק אונ מוז גרינטלעכ באַקעמפט ווערנ? מע טאָר ניט קעגנשטעלנ דעמ לערנ־פּראָצעס אונ דעמ לערנ־מאַטעריאַל. טאַקע צוליב דעמ, קעדיי אויסלערנענ די קינדער זעלבשטענדיק אַרבעטנ, זעלבשטענדיק אָנווענדנ אינ דער פּראַקטיק וויסנשאַפטלעכע פּרינציפּנ, מוז מענ זיי באַוואָפענענ מיט פעסטע יעדיִעס, מיט פאַקטישנ, סיסטעמאַטישנ, וויסנשאַפטלעכנ מאַטעריאַל. ווילנ מיר אַנטוויקלענ בײַ די קינדער די אָדער יענע אינטעלעקטועלע פעיִקייטנ, מוזנ מיר צוליב דעמ באַרײַכערנ זייערע מויכעס מיט געהעריקנ מאַטעריאַל. „מיר דאַרפנ אַנטוויקלענ אונ פאַרפולקומענ דעמ זיכּאָרנ פונ יעדערנ, וואָס לערנט זיכ, מיטנ וויסנ פונ די גרונט־פאַקטנ” (*לענינ*) [79]. א באַשטימטער פאַרנעמ פעסטע יעדיִעס איז ניט נאָר אונ אומבאַדינגטער טנאַי פאַר דער פאָרמעלער אַנטוויקלונג פונ די קינדער, דאָס איז אויכ א באַזונדערער, זעלבשטענדיקער וויכטיקער ציל פונעמ לערנ־פּראָצעס. באַוואָרענענ דאָס פעסטע באַהערשנ די יעסויִדעס פונ וויסנ איז איינע פונ די וויכטיקסטע אויפגאַבעס, וואָס שטייענ פאַר דער שול.

די אָנהענגער פונ פאָרמעלער דיסציפּלינ האָבנ ניט געזאָרגט וועגנ פעסטע יעדיִעס, ווײַל זיי האָבנ עס געהאלטנ פאר איבעריק. וויכטיק, האָבנ זיי געזאָגט, איז ניט דער רעזולטאט פונ לערנענ די יעדיִעס, וויכטיק איז דער פּראָצעס פונ לערנענ, די אלגעמיינע דערציִערישע ווירקונג פונ דעם לערנ־פּראָצעס.

עס זײַנענ אָבער אויכ געווענ אָנהענגער פונ אנדערע טעאָריעס, וואָס האָבנ עפּשער יאָ געהאלטנ פאר נייטיק צו באוואָרענענ די קינדער מיט באשטימטע יעדיִעס אונ קענטענישנ, זיי האָבנ אָבער גערעכנט, אז די דאָזיקע יעדיִעס אונ קענטענישנ קאָנענ די קינדער באקומענ נאטירלעכ, אינ פּראָצעס פונ לייזנ פּראקטישע לעבנס־אויפגאבעס, אונ דעריבער איז איבעריק זיכ ספּעציעל דערמיט צו פארנעמענ. עס זײַנענ אפילע געווענ אזוינע מיינונגענ, אז אגעוו, פארבײַגייענדיק, אינ פּראָצעס פונ ארבעט אונ שפּיל, קאָנענ די קינדער באקומענ יעדיִעס אונ קענטענישנ א סאכ גרינגער איידער אינ דער פאָרמ פונ ספּעציעלנ לערנענ [80]. די דאָזיקע מיינונגענ אנטשפּרעכנ ניט די אויספירנ פונ דער עקספּערימענטאלער פּסיכאָלאָגיע. די עקספּערימענטאלע פּסיכאָלאָגיע איז געקומענ אפנ סמאכ פונ א גאנצער ריי אָביעקטיווע פאָרשונגענ צו פּונקט פארקערטע אויספירנ, אז די יעדיִעס, וואָס קומענ אופ ווי א בײַפּראָדוקט, אינ פּראָצעס פונ לייזנ פּראקטישע אויפגאבעס, קאָנענ ניט אזוי גרינג אויפגענומענ ווערנ אונ פארפעסטיקט ווערנ אינ זיקאָרנ, ווי די יעדיִעס, וועלכע ווערנ ספּעציעל אויסגעלערנט, מיט דער באוווסטזיניקער אײַנשטעלונג זיי פעסט צו באהערשנ.

די באוווסטזיניקע אײַנשטעלונג: „לערנענ, קעדיי פעסט באהערשנ" האָט א גרויסע באדײַטונג פאר דעם עפעקט פונ אויפנעמענ אונ פארגעדענקענ. דאָרטנ, ווו די דאָזיקע אײַנשטעלונג איז ניט פאראנ, ווערט שטארק פארשווערט דער פּראָצעס פונ פארגעדענקענ.

מיר וועלנ ברענגענ אנ אינטערעסאנטנ פאל פונ דער פּראקטיק פונ אנ עקספּערימענטאל־פּסיכאָלאָגישער לאבאראטאָריע. אינעמ עקספּערימענט אפּ זיקאָרנ האָט גענומענ אנ אָנטייל אנ אויסלענדער, וואָס האָט ניט גוט פארשטאנענ די שפּראכ פונ דער אינסטרוקציע. דער עקספּערימענטאטער האָט באמערקט, אז דער אויסלענדער זיצט צו לאנג אפנ מאטעריאל, וואָס ער האָט געדארפט אויסכאזערנ, אונ גיט ניט קיינ סיגנאל וועגנ דעם, אז ער האָט שוינ דעמ מאטעריאל באהערשט. דער עקספּערימענטאטער האָט געפרעגט דעמ אויסלענדער, צי האָט ער שוינ פארגעדענקט דעמ מאטעריאל. האָט זיכ ארויסגעוויזנ, אז דער אויסלענדער האָט גאָרניט געוווסט אפילע, אז ער דארפ דעמ מאטעריאל פארגעדענקענ, אונ דערפאר האָט ער גאָרנישט ניט פארגעדענקט, ניט געקוקט אפּ דעמ, וואָס ער האָט דעמ מאטעריאל פיל מאָל איבערגעכאזערט. ווי נאָר דער אויסלענדער האָט פארשטאנענ די אויפגאבע

און זיך געשטעלט פאר א ציל אויסצולערנען דעם מאטעריאל, איז גענוג גע־
ווען נאָר עטלעכע איבערכאזערונגען, און די אויפגאבע איז געלייזט געוואָרנ
.[81]

דער אמעריקאנער פסיכאָלאָג א ו ! פ ל גיט איבער אזא פאקט: „אייגמאָל
האָב איך געשטעלט עקספערימענטנ אפ פארגעדענקען ווערטער. איך האָב
פאָרגעלייענט די ווערטער פארשיידענע סטודענטנ צו עטלעכע מאָל, ביז יעדערער
פונ זיי האָט זיך אויסגעלערנט זיי איבערכאזערנ אפ אויסווייניק אָנ איינ
טאָעס, נאָר ווען איך האָב זיך געפרווט צום סאָפ פונ די עקספערימענטנ
איבערזאָגנ די דאָזיקע ווערטער אפ אויסווייניק, האָט זיך עס מיר ניט איינ־
געגעבנ: באַ מיר איז קיינ איינ מאָל ניט געווענ קיינ איינשטעלונג די ווער־
טער צו פארגעדענקען. איך האָב זיי געלייענט מעכאניש, דערפאר האָב איך
זיי ניט פארגעדענקט" [82].

מ יי ע ר ס האָט אויסגעפרעגט א גרויסע צאָל סטודענטנ וועגנ דעם, וואָס
פאר א פיר איז באַ זיי אפנ זייגערל, IV אָדער IIII. פונ 200 סטודענטנ,
וואָס באַ זיי אפנ זייגערל איז געווענ IIII, האָבנ 179 אָנגעגעבנ IV. ניט
געקוקט אפ דעם, וואָס זיי האָבנ געקוקט אפ זייער זייגערל הונדערטער מאָל,
האָבנ זיי ניט פארגעדענקט דעם אויסזען פונ די ציפער אפנ ציפערבלאט.
דאָס איז דערפאר, וואָס באַ זיי איז ניט געווענ די געהעריקע באוווסטזיניקע
איינשטעלונג. פונקט אזוי האָבנ 192 סטודענטנ אָנגעוויזנ, אז דער זעקס האָט
באַ זיי אפנ זייגערל די פאָרמע פונ VI, אינ דער צייט, ווענ איינדערעמעסנ
איז באַ זיי אפנ ציפערבלאט ביכלאל ניט געווענ די ציפער „זעקס" [83].

פונ די אלע פאקטנ איז קלאָר, אז ס'איז ניט גענוג מיטצוטיילנ די קינ־
דער יעדיעס און קענטעניש‍נ פארבינדעווענדיק, אגעוו, אינ פראָצעס פונ לייזנ
קאָנקרעטע, פראקטישע אויפגאבעס. דאָרטנ ווו די ציל־איינשטעלונג איז ניט
אויסלערנען, באהערשנ דעם מאטעריאל, נאָר לייזנ די אָדער יענע פראקטי־
שע אויפגאבנ, ווו דאָס אויסלערנען איז נאָר א בײזאך, א מיטל צו דערגרייכנ
אנ אנדער ציל, — דאָרט קאָנ דאָס אויסלערנען ניט זײַנ עפעקטיוו.

קעדיי גאראנטירנ די בעסטע באהערשונג פונ יעדיעס און קענטעניש‍נ,
דארפ מע ספעציעל קאָנצענטרירנ אפ דעם די אויפמערקזאמקײַט, באוווסטזי־
ניק שטעלנ פאר זיך אנ אויפגאבע — „אויסלערנען דעם מאטעריאל, קעדיי
אים באהערשנ".

אויב מיר האָבנ פונ איינ זײַט פעסטגעשטעלט, אז די פעסטע באהער־
שונג פונ מאטעריאל קאָנ ניט פארקומען אגעוו, פארבינדעווענדיק, ווי א בײַ־
פראָדוקט פונ לייזנ פראקטישע לעבנס־אויפגאבעס, — איז דארפ מענ פונ
דער צווייטער זײַט געדענקען, אז מע טאָר ניט אָפרײַסנ דאָס לערנען פונ
דער פראקטיק. יעדיעס, וואָס זײַנען אָפגעריסנ פונ דער פראקטיק, שטעלנ
מיט זיך פאָר א טויטנ באלאסט, וואָס ווערט פריער אָדער שפעטער אויס־

געמעקט פונעם זיקאָרן, נייט געקוקט אַף אַלע באַמיִונגען אים צו פאַרגע־
דענקען.

מיר האָבן אויבן געזען, אַז די פאַרבינדונג מיט דער פראַקטיק איז אַן
אומבאַדינגטע פאָדערונג צוליב דעם פאַרשטיין. „קעדיי פאַרשטיין, דאַרף
מען עמפּיריש אָנהייבן דאָס פאַרשטיין, דאָס אויסלערנען. פון דער עמפּיריע
זיך אופהייבן צום אַלגעמיינעם. קעדיי זיך אויסלערנען שווימען, דאַרף מען
קריכן אין וואַסער” (ל ע נ י נ) [84].

מיר האָבן געזען, אַז די פראַקטיק דאַרף באַגלייטן דעם גאַנצן פּראָ־
צעס פון אויסלערנען, דעם גאַנצן וועג, וואָס פירט צו דער ריכטיקער אָפּ־
שפּיגלונג פון דער אָביעקטיווערווירקלעכקייט, ווייל „מיט זיין פראַקטיק
דערווייזט דער מענטש די אָביעקטיווע ריכטיקייט פון זיינע אידייען, באַ־
גריפן, יעדיִעס, וויסנשאַפט” (ל ע נ י נ). אַצינד דאַרף מען נאָך צוגעבן, אַז
די פאַרבינדונג מיט דער פראַקטיק האָט אויך אַ וויכטיקע באַדייטונג פאַר
דער פ א ר ײ ג ע נ ו נ ג פונעם מאַטעריאַל, פאַר דער פ א ר פ י ק ס י ר ו נ ג פון
די יעדיִעס.

נאָר די יעדיִעס, וואָס זיינען אופגעקומען אין ענגער פאַרבינדונג מיט
דער פּראַקטיק און ווערן אין דער פראַקטיק אָנגעווענדט, נאָר אַזוינע יע־
דיִעס קאָנען פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ פעסטן אָרגאַנישן באַשטאַנדטייל פו־
נעם באַוווּסטזיין. מע טאָר אָבער ניט מאַכן די פראַקטיק, די קינדערשע
פּראָדוקטיווע און געזעלשאַפטלעכע אַרבעט פאַרן הויפט־אינהאַלט פון דער
שול־אַרבעט, פאַרוואַנדלענדיק דאָס לערנען נאָר אין אַ פּראָצעס פון צופע־
ליק באַהערשן יעדיִעס. „די פאַרבינדונג פון דעם אונטעריכט מיט דער פּראָ־
דוקטיווער אַרבעט פונעם שילער איז נייטיק דורכצופירן אַף אַזאַ יעסאָד, אַז
די גאַנצע געזעלשאַפטלעך־נוצלעכע אַרבעט זאָל זיין אונטערגעוואָרפן די לערנ־
און דערציִונג־צילן פון דער שול”. נאָר באַ דעם טנײַ וועט די פּראַקטיק בע־
עמעס מיטהעלפן דער באַהערשונג און פאַרפעסטיקונג פון דער טעאָריע.

אין יעדער דיסציפּלין זיינען פאַראַן אַזוינע עלעמענטן, וואָס מוזן ב א ־
ז ו נ ד ע ר אויסגעטײלט ווערן צוליב ס פ ע צ י ע ל ן טרענאַזש, קעדיי די
קינדער זאָלן זיי פעסט באַהערשן. פאָרמולעס אין מאַטעמאַטיק, כראָנאָלאָגי־
שע דאַטעס אין געשיכטע, ווערטער אין פרעמדשפּראַכיקן לימעד, די גרונט־
פאַקטן אין פיזיק, כימיע און ביָאָלאָגיע אאַוו. — דאָס אַלץ זיינען עלעמענטן,
וואָס די באַצייטנדיקע פעסטע באַהערשונג פון זיי איז אַ פאָרהאַנאָכע פאַרן
נאָרמאַלן גאַנג פון דער לערנאַרבעט. פאַרבייגייענדיק און צופעליק קאָנען די
דאָזיקע עלעמענטן ניט פאַרפעסטיקט ווערן. עס פאָדערט זיך צוליב זייער באַ־
הערשונג אַ ספּעציִעל אָרגאַניזירטער פּראָצעס פון אויסלערנען. און דאָ שטעלט
זיך אַ וויכטיקע פראַקטישע פראַגע, צי איז נייטיק די דאָזיקע עלעמענטן
ספּעציִעל איבנכאַזערן, אָדער מע קאָן זיי באַהערשן מיט דער הילף פון פּראַק־

טישע איבונגענ, צי דארפ מענ, צומבײַשפיל, כאזוערנ פאָרמולעס פונ מאטעמאטיק אפ אויסנווייניק, אָדער ס׳איז גענוג לייזנ א ריי ספעציעלע איבונגענ, קעדיי די פאָרמולעס צו פארגעדענקענ? צי איז נייטיק אויסכאזוערנ די מאָס־איינהייטנ אינ אריפמעטיק, אָדער ס׳איז בעסער גלײַכ צוטרעטנ צו לייזנ אופגאבעס אונ בײַשפילנ, זיכ באנוצנדיק מיט הילפ־טאבעלעס, אונ זיכ אזוי לאנג טרענירנ, ביז די מאָסנ וועלנ פארפעסטיקט ווערנ אינ זיקאָרנ. צי דארפ מענ כאזוערנ ווערטער אינ פרעמדשפראכיקנ לימעד, אָדער ס׳איז גענוג זיכ טרענירנ אינ לייענענ אונ איבערזעצנ ספעציעל צוגעקליבענע טעקסטנ (פראזעס, דערציילונגענ אאוו.) אפ די אנטשפרעכנדיקע ווערטער?

קיינ אלגעמיינ־גילטיקנ ענטפער קאָנ מענ אפ דער דאָזיקער פראגע ניט געבנ. אינ אייניקע פאלנ דארפנ דעמ אויבנאָנ פארנעמענ די פראקטישע איבונגענ, אינ אנדערע פאלנ שפילט א גרויסע ראָליע אויכ דער מאָמענט פונ מעכאנישנ אײַנכאזוערנ דעמ מאטעריאל. פאר דער לייזונג פונ דער דאָזיקער פראגע זײַנענ זייער וויכטיק די ספעציעלע פאָרשונגענ פונ דער עקספערימענטאלער פסיכאָלאָגיע, באזונדערס די אויספאָרשונגענ, וואָס שטודירנ די אייגנשאפטנ פונ זיקאָרנ אינ פארבינדונג מיט דער אייגנארטיקײַט פונ מאטעריאל.

מיר וועלנ זיכ דאָ נאָר אָפשטעלנ אפ איינ ניט לאנג צוריק פארעפנטלעכטער פאָרשונג, וואָס האָט א דירעקטע שײַכעס צו אונדזער פראגע. דאָס איז די פאָרשונג פונ אנ אמעריקאנער פסיכאָלאָג (לויזע זײַבערט) וועגנ דער פארגלײַכנדיקער עפעקטיווקײַט פונ לערנענ פראנצויזישע ווערטער אינ אסאָציִרטע פאָרמ מיט ווערטער פונ דער מוטערשפראכ, אונ לערנענ ווערטער אינ קאָנטעקסט [85].

דער עקספערימענט איז געווענ אזוי אָרגאניזירט:

סעריעס פונ פראנצויזיש־ענגלישע ווערטער זײַנענ געלערנט געוואָרנ מיט דער הילפ פונ פארשיידענע מעטאָדנ. אינ העסקעמ מיט דער מעטאָדאָלאָגיע פונ פעדאגאָגישנ עקספערימענט זײַנענ דורכגעפירט געוואָרנ די נייטיקע מאָסמיטלענ, קעדיי צו עלימינירנ אלע צופעליקע ווירקונגענ אונ אויסטיילנ דעמ איינציקנ עקספערימענטאלנ פאקטאָר — דעמ מעטאָד פונ אויסלערנענ די ווערטער. עס זײַנענ דורכגעפירט געוואָרנ קאָנטראָל־ארבעטנ, קעדיי קלאָר צו מאכנ, וועלכע פונ די מעטאָדנ גאראנטירנ א פעסטערע באהערשונג פונ די אויסגעלערנטע ווערטער. די קאָנטראָל־פרווונ זײַנענ געשטעלט געוואָרנ אינ 4 אינטערוואלנ: אינ 5 מינוט ארומ נאָכנ אויסכאזוערנ, אינ 2 טעג ארומ, אינ 10 טעג ארומ אונ אינ 40 טעג ארומ.

די רעזולטאטנ פונ אלע קאָנטראָל־פרווונ אָנ אויסנאמ דערווײַזנ, אז דער מעטאָד פונ כאזוערנ ווערטער פאָרנווײַז איז פיל העכער לויט זײַנ עפעקטיווקײַט פונעמ מעטאָד פונ אויסלערנענ ווערטער אינ קאָנטעקסט. באמ

ערשטנ מעטאָד ווערנ איינגעהיט אינ זיקאָרנ דורכשניטלעכ: נאָכנ 1-טנ אינטערוואל (5 מינוט) 93,01% פונ אלע אויסגעכאזערטע ווערטער, נאָכנ 2-טנ אינטערוואל — 87,88%, נאָכנ 3-טנ אינטערוואל — 88,66%, נאָכנ 4-טנ — 68,13%. באמ צווייטנ מעטאָד באקומענ זיכ אנטשפּרעכנדיק די פאָלגנדע צאָלנ: 79,50%, 79,40%, 76,72% אונ 59,73%.

וואָס פאר אנ אויספיר קאָנענ מיר מאכנ פונ דעמ דאָזיקנ עקספּערימענט? מיר קאָנענ מאכנ דעמ אויספיר, אז אינ לימעד פונ א פרעמדער שפּראכ איז צוועקמעסיק זיכ באנוצנ מיטנ מעטאָד פונ לערנענ אסאָציִירטע ווערטער-פּאָרנ, ווייל דאָס איז דער סאמע עקאָנאָמישער מעטאָד אפ באהערשנ דעמ ווערטער-מאטעריאל. ס'וועט אָבער ניט זיינ ריכטיק, אויב מיר וועלנ דערביי איגנאָרירנ די פּראקטישע איבונגענ, שוינ דערפאר, וואָס דער ציל פונ לימעד איז ניט נאָר באהערשנ א באשטימטנ סכומ ווערטער, נאָר אויכ קענענ די ווערטער ווי געהעריק פארשטיינ אונ אויסנוצנ אינ קאָנטעקסט. אָט פארוואָס דער מעטאָד פונ אויסלערנענ ווערטער דארפ זיינ א קאָמבינירטער: פריִער דורכארבעטנ א געגעבענעמ טעקסט, נאָכדעמ אויסטיילנ די אומבאקאנטע ווערטער אונ זיי איינבאזערנ אינ דער פאָרמ פונ אסאָציִירטע פּאָרנ, נאָכדעמ טרענירנ זיכ אינ לייענענ אונ אינ איבערזעצנ.

באקעמפנדיק די לינקאטשישע פּראָזשעקטעריי, וואָס האָט איגנאָרירט די נייטיקייט צו געבנ די קינדער פעסטע יעדיִעס, אונטערשטרייכנדיק די באדייטונג פונ ספּעציִעלנ אויסלערנענ, איינכאזערנ, איבונגענ אונ טרענאזש, דארפ מענ וואָרענענ קעגנ דער רעכטער געפאר, קעגנ דעמ אומקער צו די מעטאָדנ פונ דער אלטער שול, צו די מעטאָדנ פונ דאָגמאטישער ווערבאליסטישער לערנעריי אונ מושטרעריי. מיר זאָגנ, אז פעסטע יעדיִעס אונ קענטענישנ קאָנ מענ ניט באהערשנ אָנ דער הילפ פונ ספּעציִעלע איבונגענ אונ איינכאזערנ. אָבער כאזערנ צו כאזערנ איז ניט גלייכ. אינ באשטימטע באדינגונגענ גייט דאָס כאזערנ איבער אינ ז ו ב ר ע וו ע נ. וואָס הייסט זוברעווענ? דאָס הייסט מעכאניש אויסלערנענ ווערטער-אסאָציִאציעס, ניט פארשטייענדיק זייער אינהאלט, ניט האָבנדיק קיינ קלאָרע פארשטעלונג וועגנ די אנטשפּרעכנדיקע באגריפנ.

די געפאר פונ פארבייטנ באוווסטזיניקנ לערנענ מיט זוברעווענ איז זייער גרויס, ווייל די קינדער פארגעדענקענ זייער גרינג ווערטער-אסאָציִאציעס, אונ אָנשטאָט סיסטעמאטיש אונ באוווסטזיניק ארבעטנ איבערנ מאטעריאל, כאזערנ זיי אימ אָפטמאָל אזוי מעכאניש צו דער לעקציע. פונ דער צווייטער זייט, איז פארנ לערער גרינגער צו קאָנטראָלירנ, צי האָבנ די קינדער באהערשט די אויסגעלערנטע ווערטער-פאָרמ, איידער קלאָר מאכנ, וואָס פאר א באגריפנ אונ פארשטעלונגענ זיינענ אינ די מוחעס פונ די קינדער פארבונדנ מיט דער דאָזיקער פאָרמ.

וויאזוי קאָנ מענ אויסמײַדנ די געפאר פונ זוברעווענ? צוליב דעמ דארפ מענ זיכ האלטנ בא די פאָלגנדיקע קלאָלימ:

א) קעמפנ קעגנ דער געוווינהײַט פונ אייניקע קינדער צו כאזערנ דעמ גאנצנ מאטעריאל פונעמ לערנביכל אפ אויסווייניק. באנוצנ זיכ מיטנ מעכאנישנ זיקאָרנ איז דערלאָזבאר אונ אפילע נוצלעכ נאָר אינ די פאלנ, ווענ דער אינהאלט פונ מאטעריאל פארמאָגט ווייניק לאָגישע נאטירלעכע פארבינדונגענ, צומבײַשפיל, פאָרמולעס, דאטעס, ווערטער אאוו. אויכ אינ די פאלנ, ווענ דער מאטעריאל איז געגעבנ געוואָרנ אינ א קאָנדענסירטער, געשליפענער פאָרמ: דעפיניציעס, קלאָלימ אאוו.

ב) ניט פארגעבנ די קינדער קיינ שומ מאטעריאלנ אפ אויסכאזערנ, אײדער דער מאטעריאל איז דורכגעארבעט געוואָרנ אינ קלאס אונ אײדער דער לערער האָט זיכ איבערצײַגט, אז די קינדער האָבנ דעמ מאטעריאל פארשטאנענ.

ג) פארבינדנ דאָס גאנצע לערנענ מיט איבונגענ אונ פראקטישע ארבעטנ, וואָס גיבנ, אגעוו, א מעגלעכקײַט גרינג פעסטצושטעלנ, צי האָבנ די קינדער דעמ מאטעריאל פארשטאנענ.

ד) דורכארבעטנדיק דעמ מאטעריאל, זיכ סטארענ אײַנשטעלנ וואָס מער פארבינדונגענ מיט אנדערע עלעמענטנ פונ אונטעריכט, מיט דער דערפארונג פונ די קינדער, מיט זייער פראקטיק. באטראכטנ אונ באלײַכטנ דעמ מאטעריאל פונ אלערליי פארשיידענע שטאנדפונקטנ.

ה) ניט דערלאָזנ קיינ איבערלאָדונג אינ דער זעלבשטענדיקער ארבעט פונ די קינדער. ווענ די קינדער דארפנ אויספילנ צו גרויסע פארגעבונגענ, מוזנ זיי גיינ אפנ וועג פונ קלענסטנ ווידערשטאנד, דה. אפנ וועג פונ מעכאנישנ אויסלערנענ בלויז די ווערטער־פאָרמ פונ מאטעריאל.

ו) אינעמ קאָנטראָל פונ די קינדערשע ארבעטנ זיכ ניט באגרענעצנ בלויז מיט די אזויגערופענע ר ע פ ר אָ ד ו ק ט י ו ו ע פראגעס, דה. אזוינע פראגעס, וואָס פאָדערנ פונ די קינדער בלויז איבערכאזערנ דעמ מאטעריאל מיט די זעלבע ווערטער, וואָס אינ ביכל, אָדער וואָס ס'איז פארשריבנ פונ לערערס מויל אינ די העפטנ. זיכ מערער באנוצנ מיט ד ע נ ק־פ ר א ג ע ס, וואָס צווינגענ די קינדער זיכ פארטיפנ אינעמ אינהאלט פונ מאטעריאל.

4. עקאָנאָמיע אונ טעכניק פונ לערנענ

ס'איז פאראנ א גאנצע ריי עקספערימענטאל פעסטגעשטעלטע מאָסמיטלענ אונ קלאָלימ, וויאזוי צו ראציאָנאליזירנ די לערנארבעט, פארגרינגערנ דעמ פראָצעס פונ פארגעדענקענ, פארלענגערנ דעמ פעריאָד פונ אײַנהיטנ דעמ מאטעריאל אינ זיקאָרנ, פארפינקטלעכנ אונ פארלייכטערנ די רעפראָדוקציע פונ מאטעריאל. דער געביט פונ זיקאָרנ אונ רעפראָדוקציע איז איינער פונ די

טאמע גרינטלעכ־באארבעטע געביטנ אינ דער עקספערימענטאלער פסיכאָלאָ־ גיע. דערמיט איז פארבונדנ אנ אנטשפרעכנדיקער וויכטיקער גוט באארבעטער געביט אינ דער עקספערימענטאלער פעדאגאָגיק: וועגנ טעכניק אונ עקאָנאָמיק פונ לערנענ אונ פארגעדענקענ (די ארבעט פונ עבינגהאוז, מיימאנ, מינסטער־ בערג, לאָבזינ, טאָרנדײַק אא.) [86].

די ניט־דערשאצונג פונ פיקסאציע־מאָמענט אינעם אונטעריכט האָט גע־ בראכט צו דעמ, וואָס אינ די סאָוועטישע פעדאגאָגישע ארבעטנ אונ לערנביכ־ לעכ זײַנענ קימאט ניט געווענ די פּראָבלעמעס פונ ראציאָנאליזירנ, עקאָנאָמיזירנ אונ פארפולקומענ דעמ פּראָצעס פונ אויסלערנענ אונ פארגע־ דענקענ. מיר האָבנ זיכ אפגעשטעלט אויפ די דאָזיקע פּראָבלעמעס בעסער, ווײַל בײַ דעמ געהעריקנ קריטישנ צוגאנג קאָנענ מיר שוינ אויסנוצנ א גאנצע ריי אויספירנ פונ דער פסיכאָלאָגיע אונ עקספערימענטאלער פעדאגאָגיק.

די ראציאָנאליזאציע פונעמ לערנ־פּראָצעס לויט די אָנווײַזונגענ פונ דער עקספערימענטאלער פסיכאָלאָגיע אונ פעדאגאָגיק קאָנ באדײַטנדיק העכערנ די עפעקטיווקײַט פונעמ לערנענ. צו דעמ דאָזיקנ אויספיר זײַנענ איינשטימיק געקומענ די אלע פסיכאָלאָגנ אונ פעדאגאָגנ, וואָס האָבנ זיכ פארנומענ עקס־ פערימענטאל מיט דער דאָזיקער פראגע.

מ ײ מ א נ דערווײַזט, אז בא אלע אָביעקטנ, וואָס ער האָט אויסגעפאָרשט, איז די טעטיקײַט פונ זיקאָרנ געשטיגנ אפ עטלעכע הונדערט פּראָצענט בלויז אדאנק דער ראציאָנעלער פאנאנדערטיילונג פונ דער לערנצײַט אינ קורצע אי־ בונג־פעריאָדנ.

ט אָ ר נ ד ײַ ק ברענגט אינ זײַנ בוכ „פסיכאָלאָגיע פונ דערציונג“ א גאנצע ריי עקספערימענטאלע פאקטנ, וואָס באווײַזנ, ווי גוואלדיק די פּלאנמעסיקע אָרגאניזאציע פונ לערנ־פּראָצעס ווירקט אפ דער העכערונג פונ זײַנ עפעקטיווי־ קײַט.

לויט טאָרנדײַקס מיינונג קאָנענ אלע קענטעניש, מיט וועלכע מיר באַ־ נוצנ זיכ אינ טאָגטעגלעכנ לעבנ, באדײַטנדיק פארפולקומט ווערנ מיט דער הילפ פונ א ראציאָנעל אויסגעשטעלטנ קורצטערמיניקנ טרענאזש. 60 מינוט פראקטיק, צומבײַשפיל, אפ א געהעריקנ אויפנ פאנאנדערגעטיילט, איז גע־ נוג, קעדיי צו פארפולקומענ די קענטעניש צונויפלייגנ צאָלנ: אינ גיכקײַט — פונ 31 קאָלאָנקעס ביז 50, אינ אקוראטקײַט — פונ 24 ריכטיק געלייזטע קאָ־ לאָנקעס ביז 37.

אינ דער ארבעט אפ א שרייבמאשינ איז נאָכ 40 ריכטיק פאנאנדערגע־ טיילטע שאָענ איבונגענ, קעדיי זיכ אויסלערנענ דרוקנ מיט דער גיכקײַט פונ שרײַבנ.

לייזנדיק יעדנ טאָג צו דרײַ בײַשפילנ פונ קייפלענ אפנ קאָפ, קאָנ מענ פאר 20 טעג פארפולקומענ די דאָזיקע קענטעניש אפ 100%.

די נאָרמע פונ עפעקטיוויקײַט אינ די באַדינגונגענ פונ שולאַרבעט געפינט זיכ אינ א שאַרפנ קאָנטראַסט מיט דער אַנטשפּרעכיקער נאָרמע אינ עקספּערימענטאַלע באַדינגונגענ, וווּ דער לערנ-פּראָצעס איז ראַציאָנעל אָרגאַניזירט. עס שטייט פאַר אונדז אַנ אויפגאַבע דעמ דאָזיקנ קאָנטראַסט ליקווידירנ מיט דער הילפ פונ אָנווענדנ אינ דער שולאַרבעט די געהעריקע ראַציאָנאַליזיר-פּרינציפּנ. זעלבסטפאַרשטענדלעכ, אַז דאָ קאָנ ניט זײַנ קײנ רייד וועגנ מעכאַניש איבערטראָגנ אינ שול די מעטאָדנ פונ עקספּערימענטאַלער אַרבעט אינ לאַבאָראַטאָריע. די באַדינגונגענ פונ אַרבעט אינ שול זײַנענ גאַנצ אַנדערע, אונ מע דאַרפ זיי אופנ געהעריקנ אויפנ דיסקאָנטירנ.

דער לערער דאַרפ ניט נאָר אינ זײַנ אַרבעט אויסנוצנ די אויספירנ פונ דער עקספּערימענטאַלער פּסיכאָלאָגיע אינ פּעדאַגאָגיק, ער דאַרפ אויכ לערנענ די קינדער, וויאַזוי צו ראַציאָנאַליזירנ די זעלבשטענדיקע אַרבעט איבערנ מאַטעריאַל, וויאַזוי אימ בעסער אויסלערנענ אונ אופנ ראַציאָנעלסטנ אויפנ פאַרגעדענקענ. אויספאָרשונגענ באַווײַזנ, אַז די מערהײַט שילער אונ סטודענטנ באַנוצנ זיכ אינ זייער זעלבשטענדיקער אַרבעט מיט ניט ראַציאָנעלע מעטאָדנ. זעלטנ ווער עס קומט אַלײנ, אָנ זײַטיקער הילפ, בלויז אופנ סמאַכ פונ זײַנ אייגענער ניט-באַזיגיקטער פּראַקטיק צו די בעסטע ראַציאָנעלע מעטאָדנ פונ אַרבעט. דאָ איז נייטיק די באַוווּסטזיניקע אַרײַנמישונג אונ די באַוווּסטזיניקע הילפ פונעמ לערער.

דער לערער דאַרפ לערנענ די קינדער, וויאַזוי זיכ לערנענ. ער דאַרפ זיי אינסטרוקטירנ, וויאַזוי הערנ א לעקציע, וויאַזוי לייענענ א ביכל, וויאַזוי באַאַרבעטנ דעמ מאַטעריאַל פונעמ לערנביכל, וויאַזוי פאַרפעסטיקנ דעמ לערנ-מאַטעריאַל, וויאַזוי כאַזערנ אפ אויסוווייניק א.א.וו. די באַדײַטונג פונ אַזאַ אינסטרוקטאַזש פאַר דעמ וווּקס פונ דער לערנ-עפעקטיוויקײַט איז עקספּערימענטאַל דערוויזנ געוואָרנ.

וו ו ד ר אָ ו (1927) האָט צוגעקליבנ מיט דער הילפ פונ ספּעציעלע טעסטנ דרײַ עקוויוואַלענטע גרופּעס שילער, דאָס הייסט אַזעלכע גרופּעס, וואָס זײַנענ געווענ מער-ווייניק גלײַכ צווישנ זיכ לויט זייער אַנטוויקלונג, פייִקײַטנ אונ קענטענישנ. דער ערשטער גרופּע (פּ ר אַ ק ט י ק-ג ר ו פּ ע) האָט ער געגעבנ פאַרשיידנאַרטיקנ מאַטעריאַל אפ טרענירנ דעמ זיקאָרנ. די גרופּע האָט געאַרבעט זעלבשטענדיק, אָנ קײנ שומ אינסטרוקטאַזש מיצאַד דעמ לערער. די צווייטע גרופּע (אינסטרוקטאַזש-גרופּע) האָט געאַרבעט אפ דעמ זעלבנ מאַטעריאַל, נאָר דערבײַ האָט זי באַקומענ פונעמ לערער א גענויעמ אינסטרוקטאַזש, וויאַזוי צו אַרבעטנ. די דריטע גרופּע (קאָנטראָל-גרופּע) האָט ניט באַקומענ קײנ שומ טרעניר-מאַטעריאַל, זי האָט געדינט נאָר פאַר קאָנטראָל, כדי פאַרגלײַכנ מיט איר די דערגרייכונגענ פונ די איבעריקע גרופּעס.

דער גאַנג פונ אַרבעט אינ דער פּראַקטיק־גרופּע אונ אינ דער אינסטרוקטאַזש־גרופּע איז פאַרגעשטעלט אינ דער פאָלגנדיקער טאַבעלע:

פּעריאָדנ	פּראַקטיק־גרופּע	אינסטרוקטאַזש־גרופּע
.1	25 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע	7 מינוט: געהערט דערקלערונג פונ קלאָלימ, וויאַזוי כאַזערנ
		18 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע
.2	25 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע	7 מינוט: געהערט דערקלערונג פונ קלאָלימ
		18 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע
.3	28 מינוט: געכאַזערט אומזיניקע טראַפּנ	28 מינוט: געהערט דערקלערונגענ פונ קלאָלימ אונ איליוסטראַציעס צו קלאָלימ
.4	20 מינוט: געכאַזערט אומזיניקע טראַפּנ	5 מינוט: געמאַכט אַנ איבערבליק פונ פאָריקנ פּעריאָד
		15 מינוט: געכאַזערט אומזיניקע טראַפּנ
.5	19 מינוט: געכאַזערט אומזיניקע טראַפּנ	9 מינוט: געשמועסט וועגנ די קלאָלימ
		10 מינוט: געכאַזערט אומזיניקע טראַפּנ
.6	25 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע	25 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע
.7	20 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע	20 מינוט: געכאַזערט פּאָעזיע
.8	20 מינוט: געכאַזערט אומזיניקע טראַפּנ	20 מינוט: געמאַכט אַנ איבערבליק איבער די קלאָלימ אונ די באַדינגונגענ פונ זייער אָנווענדונג

די טעסטנ, וואָס זיינענ דורכגעפירט געוואָרנ אינ אַלע דריי גרופּעס נאָכ דער פּראַקטיק, האָבנ באַוויזנ אַז וויפל די פּראַקטיק־גרופּע אונ די אינסטרוקטאַזש־גרופּע האָבנ איבערגעשטיגנ די קאָנטראָל־גרופּע אינ דער עפעקטיווקייט פונ לערנענ. ס'האָבנ זיכ באַקומענ אַזוינע רעזולטאַטנ.

	דער געווינ פונ דער פּראַקטיק־גרופּע	דער געווינ פונ דער אינסטרוקטאַזש־גרופּע
לערנענ פּאָעזיע	0,3	6,1
לערנענ פּראָזע	0,8	7,5
לערנענ פאַקטנ	0,2	7,2

לערנענ דאַטעס*	1,3	8,8
לערנענ ווערטער	1,0	10,9
דורכשניטלעכער געווינ . . .	0,75	8,5

מיר זעענ, אַז די אינסטרוקטאַזש־גרופּע האָט געוווּנענ אינ פאַרגלײַכ מיט דער קאָנטראָל־גרופּע העכער פונ 10 מאָל מערער אײדער די פּראַקטיק־גרופּע.

מיט וואָס דערקלערט זיכ עס? דאָס דערקלערט זיכ דערמיט, וואָס די שילער פונ דער פּראַקטיק־גרופּע האָבנ זיכ געהאַרפּט אַלײנ אָנשטויסנ אינ פּראָצעס פונ זײער טרענירפּראַקטיק אפ פאַרשײדענע מעטאָדנ אונ מיטלענ פונ ראַציאָנאַליזירנ די לערנאַרבעט. די טרענאַזש־גרופּע האָט זיכ געפונענ אינ בעסערע באַדינגונגענ: זי האָט פונ לעכאַטכילע באַקומענ דעמ נײטיקנ אינסטרוקטאַזש פונעמ לערער.

אויב אַפילע מיר וועלנ רעכענענ, אַז די רעזולטאַטנ פונ וואָדראָוס עקספּערימענט קאָנענ ניט פאַראַלגעמײנערט ווערנ פאַר אַלע לערער אונ פאַר אַלע טיפּנ פונ לערנענ, זײַנענ זײ דאָכ גענוג איבערצײַגנדיק, כדי צו אילוסטרירנ די ראָליע פונעמ אינסטרוקטאַזש אינ דער העכערונג פונ דער לערנ־עפעקטיווקײַט.

די לערנ־קרומע

צוליב דער ראַציאָנאַליזאַציע פונ דער לערנאַרבעט איז נײטיק צו באַקענענ זיכ מיטנ אַלגעמײנעמ גאַנג פונעמ לערנ־פּראָצעס, מיט די גזעצמעסיקײטנ, וואָס ווײַזנ זיכ אינ אימ אַרויס. אײניקע פונ די דאָזיקע גזעצמעסיקײטנ אַנטפּלעקנ זיכ אינ אַנ אָנשוילעכער פאָרמ אינ דער אַזוי־גערופענער לערנ־קרומע. מיר וועלנ זיכ העכער פריִער פונ אַלצ אָפּשטעלנ אפ דער לערנ־קרומע אונ אירע אײגנשאַפטנ.

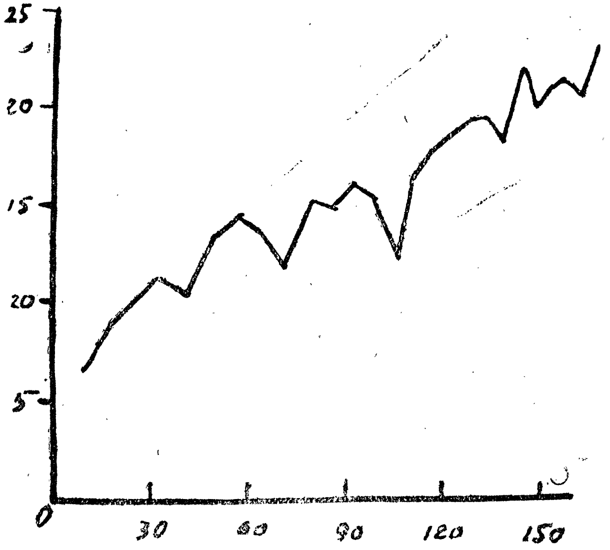
די לערנ־קרומע שטעלט מיט זיכ פאָר אַ גראַפישנ אויסדרוק פונ די בעהאַלטענע ענדערונגענ, וואָס קומענ פאָר אינ דער באַהערשונג אונ פּאַרפעקציקונג פונ ידיִעס אונ קענטענישנ.

אפנ געמעל (זע געמ. 3) איז פאָרגעשטעלט אַ לערנ־קרומע פונ דרוקנ אפ אַ שרײַבמאַשינ. די טײלונגענ אפ דער אַבסציסנ־אַקס רעפּרעזענטירנ די צײַט, וואָס איז אויסגענוצט געוואָרנ אפ איבונגענ אינ דרוקנ אפ דער מאַשינ (יעדע טײלונג באַטײַט 30 מינוט). די טײלונגענ אפ דער אָרדינאַטנ־אַקס רעפּרעזענטירנ דעמ דערפאָלג — די צאָל ווערטער אינ אַ מינוט.

די גראַפיק גיט אַנ אָנשוילעכע פאָרשטעלונג וועגנ דעמ, וויאַזוי עס איז געגאַנגענ דער פּראָצעס פונ באַהערשנ די טעכניק פונ דרוקנ אפ דער שרײַבמאַשינ. מיר קאָנענ זיכ פונ איר דערוויסנ, וואָס פאַר אַ דערפאָלג

האָט געמאַכט דער לערנער אין יעדן באַזונדערן צײַט־אײנס, צי איז דער דערפאָלג געווען אַן אומופהערלעכער אָדער ער פלעגט זיך צייטנווייז אָפּ־שטעלן, צי האָט דער דערפאָלג פּראָגרעסירט אָדער רעגרעסירט, ווען איז געווען די סאַמע גרעסטע שנעלקייט פון פּראָגרעס, ווען איז געווען די סאַ־מע קלענסטע שנעלקייט פון פּראָגרעס אאַוו.

די פאָרם פון דער גראַפיק הענגט אָפּ פריִער פון אַלץ פון די אײנסן, וואָס ווערן אָפּגעלײגט אָף דער אַבסציסע און אָף דער אָרדינאַטע. מע קאָן, צומבײַשפּיל, אָפּלייגן אָף דער אַבסציסע ניט די צײַט, נאָר די צאָל איבונ־גען. דעמאָלט באַקומט די קרומע אַן אַנדער אויסזען. אָף דער אָרדינאַטע קאָן מען אָפּלייגן די צאָל ריכטיקע רעאַקציעס אין אַ באַשטימטן צײַט־



געמ. 3. דערגרײכונג אין דרוקן אָף אַ שרײַבמאַשין

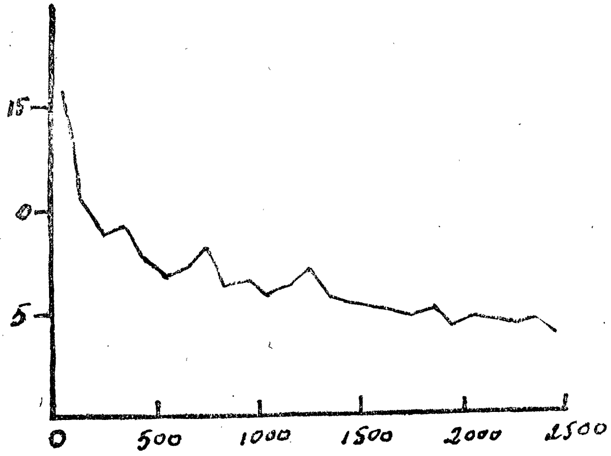
אײנס, ווי מיר זעען עס אָפן געמעל 3, אָדער דעם פּראָצענט ריכטיקע רעאַקציעס בענעגייע צו אַ באַשטימטער צאָל פּרוּוון, אָדער די צאָל טאָעסן, אָדער דעם צײַט־דויער פון יעדער רעאַקציע, אָדער אַנדערע גרייסן, וואָס דריקן אויס די קוואַנטיטעט און קוואַליטעט פון די רעאַקציעס.

אויב אָף דער אָרדינאַטע ווערט אָפּגעלייגט די צאָל ריכטיקע רעאַקציעס אין אַ באַשטימטן צײַט־אײנס, אָדער דער פּראָצענט ריכטיקע רעאַקציעס, דעמאָלט שטײַגט די לערן־קרומע מיטן וווּקס פון דער פּראַקטיק. אויב אָף דער אָרדינאַטע איז אָפּגעלייגט די צאָל טאָעסן, אָדער דער דויער פון די

רעאקציעס, דעמלט פאלט די קרומע מיטנ ווּקס פונ דער פראקטיק (זע געמעל 4. די טיילונגענ אפ דער אבסציסנ=אקס רעפרעזענטירנ דעמ פארנעמ פונ די איבונגענ — די אלגעמיינע צאָל אָפּגעדרוקטע ווערטער. די טיילונגענ אפ דער אָרדינאטנ=אקס רעפרעזענטירנ דעמ דויער פונ אָפּדרוקנ 100 ווערטער אינ מינוטנ).

דער אויסזענ פונ דער קרומער הענגט אָפּ פונעמ כאראקטער פונ דער לערנארבעט. די קרומע פונ דרוקנ אפ א שרייבמאשינ האָט בא איינ אונ דעמ זעלבנ סוביעקט אנ אנדער אויסזענ איידער די קרומע פונ שיסנ אינ ציל. די קרומע פונ קייפלענ אפנ קאָפּ שיידט זיכ אָפּ פונ דער קרומער פונ סומירנ צאָלנ.

ווייטער ווירקנ אפנ אויסזענ פונ דער קרומע די אינדיווידועלע באזונ-דערקייטנ פונעמ סוביעקט. יעדער אינדיוויד האָט זיינ אייגנארטיקנ אויפנ פונ לערנענ, זיינ ספעציפישנ טעמפּ פונ ארבעט, אונ דאָס שפּיגלט זיכ אָפּ אפ דער לערנ=קרומע.



געמ. 4. דערגרייכונג אינ דרוקנ אפ א שרייבמאשינ

די לערנ-קרומע הענגט כוץ דעמ אָפּ פונ א גאנצער ריי צופעליקע באַ-דינגונגענ, ווי צומביישפּיל — די איינגעמידטקייט פונעמ סוביעקט, דער צו=שטאנד פונ זיינ אינטערעס, די מעטאָדנ פונ ארבעט אאוו.

ניט געקוקט אפ די דאָזיקע אלע פארשיידנקייטנ, זיינענ דאָכ פאראנ אייניקע אלגעמיינע אייגנשאפטנ, וואָס כאראקטעריזירנ גרויסע גרופּעס לערנ-קרומע.

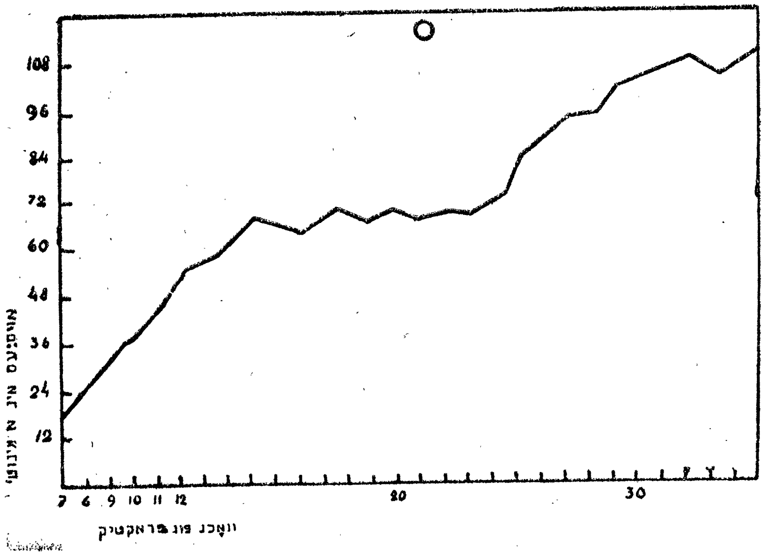
דער ווּקס פונ דער לערנ-קרומע איז געוויינלעכ צומ אָנהייב מער אינ-

טענסיוו, וואָס ווײַטער ווערט ער אַלץ לאַנגזאַמער, ביז ער שטעלט זיכ אינגאַנצנ אָפּ. די קרומע הייבט אָנ גיינ האָריזאָנטאַל, פּאַראַלעל צו דער אַבסציסנאַקס. אַזאַ מינ ענדערונג פונ דער לערנ־קרומע ווערט אָנגערופנ „נ ע ג אַ ט י ו ו ע פאַרשנעלערונג". די נעגאַטיווע פאַרשנעלערונג באַטײַט ניט שטענדיק, אַז דאָס לערנענ גייט־צום אָנהייב בעסער און נאָכדעם פאַרערגערט עס זיכ. עס באַטײַט נאָר, אַז דער א ו י ס ע ר ל ע כ ע ר עפעקט פונ דער אַרבעט איז לעבאַטכילע אַ גרעסערער און נאָכדעם פאַלט ער וואָס ווײַטער אַלץ מערער. מיט וואָס דערקלערט עס זיכ? מע קאָנ עס דערקלערנ מיט פאַרשיידענע סיבעס. מיר וועלנ זיכ דאָ אָפּשטעלנ אַפ דער וויכטיקסטער: אינ יעדער באַשטימטער קענטעניש גייט אַרײַנ אַ גאַנצע רײ פאַרשיידענע קאָמפּאָנענטנ. אייניקע פונ די דאָזיקע קאָמפּאָנענטנ ווערנ גיכ באַהערשט, אַנדערע פאָדערנ אַ דויערנדיקנ טרענאַזש. לעבאַטכילע קומט פאָר די באַהערשונג פונ די גרינגע קאָמפּאָנענטנ — דער דערפאָלג וואַקסט מיט אַ ראַשיקנ טעמפּ. וואָס מער די גרינגע קאָמפּאָנענטנ ווערנ אויסגעשעפּט און באַהערשט, אַלץ שווערער ווערט די ווײַטערדיקע באַוועגונג פאָרויס, אַלץ לאַנגזאַמער ווערט דער באַשײַמפּערלעכער פּראָגרעס. ווענ איינער לערנט זיכ, צום בײַשפּיל, דרוקנ אַפ אַ שרײַבמאַשינ, דאַרפ ער פריִער פונ אַלץ זיכ אויסלערנענ צו געפינענ יעדנ אָס באַזונדער. צום סאַמע אָנהייב גייט די אַרבעט זייער פּאַמעלעכ, אָבער פאַרגעדענקענ די לאַגע פונ אַ טוץ אויסיעס, וואָס באַגעגענענ זיכ באַזונדערס אָפט, איז ניט אַזאַ שווערע זאַכ, דערפאַר וואַקסט לעבאַטכילע דער דערפאָלג מיט זייער אַ גרויסער שנעלקײט. ווי נאָר עס ווערט דערגרייכט די שנעלקײט פונ 30 ווערטער אינ אַ מינוט, הייסט עס, אַז די גרינגסטע אָפּעראַציעס זײַנענ שוינ באַהערשט געוואָרנ. צוליב דעם ווײַטערדיקנ דערפאָלג איז נייטיק צו באַהערשנ אַ רײ פיל שווערערע אָפּעראַציעס. דער דערפאָלג ווערט וואָס ווײַטער אַלץ לאַנגזאַמער.

די נעגאַטיווע פאַרשנעלערונג איז ניט קיינ אוניווערסאַלער געזעצ. עס זײַנענ פאַראַנ אַזוינע פונקציעס, וואָס זייער לערנ־קרומע וואַקסט מיט פּ אָ ז י ט י ו ו ע ר פאַרשנעלערונג. אויב איינער לערנט, צום בײַשפּיל, אַ פרעמדע שפּראַכ, שטויסט ער זיכ אָנ לעבאַטכילע אַפ אַ סאַכ גרויסע שוועריקײטנ, יעדעס וואָרט, יעדער אויסדרוק שטעלט מיט זיכ פאָר אַזאַ שוועריקײט. וואָס מער די דאָזיקע שוועריקײטנ ווערנ באַזײַטיקט, אַלץ פאַרשנעלערטער ווערט דער דערפאָלג. נאָכ דעם, ווי עס איז שוינ באַהערשט געוואָרנ אַ באַשטימטע צאָל וואָרצלענ, פּרעפיקסנ, קלאַלימ אאַוו., איז שוינ ניט שווער צו פאַרגעדענקענ הויפנווײַז נײַע ווערטער, ווײַל די נײַע ווערטער אַנטהאַלטנ אינ זיכ מערסטנטייל אַזוינע עלעמענטנ, וואָס זײַנענ שוינ מער־ווייניקער באַקאַנט פונ דער פריִערדיקער אַרבעט.

די העכסטע שטופע פונ דערגרייכטנ דערפאָלג געפינט זיכ אפ דעמ פונקט פונ דער לערנ־קרומע, ווו זי הייבט זיכ אָנ צו ציִענ האָריזאָנטאל. זעלטנ וועג דער דאָזיקער פונקט פאלט צונויפ מיט דער העכסטער מעג־לעכער דערגרייכ־שטופע פארנ געגעבענעמ סוביעקט. מערסטנטייל געפינט זיכ דער פאקטיש דערגרייכטער פונקט א סאכ נידעריקער פונעמ עמעסנ גרענעצ־פונקט, וואָס דער געגעבענער סוביעקט איז ב ע ק ו י ע כ צו דער־גרייכנ. דער פאקטיש־דערגרייכטער פונקט באטייט נאָר, אז בא דער געגע־בענער אָנשטרענגונג און בא די געגעבענע מעטאָדנ פונ ארבעט איז שוינ ניט מעגלעכ קיינ ווייטערדיקער דערפאָלג, עס איז אָבער נאָר גענוג, עס זאָל זיכ בייטנ די אָנשטרענגונג אינ צוזאמענהאנג, צומבייששפיל, מיט א נייעמ סטימול, אָדער עס זאָלנ זיכ ענדערנ די מעטאָדנ, און דער דערגרייכ־טער פונקט קאָנ ווייט אריבערגעשטיגנ ווערנ.

איינע פונ די וויכטיקסטע דערשיינונגענ, וואָס די אויספאָרשונג פונ דער לערנ־קרומע האָט אנטדעקט אינעמ לערנ־פראָצעס, איז די אזויגערופענע



געמ. 5. דערגרייכונג אינ אויסלערנענ טעלעגראפיע

פ ל א ט א. פלאטא — דאָס איז א לענגערער פעריאָד פונ נידעריקנ דער־פאָלג אָדער פונ אבסאָליוטנ ניט־דערפאָלג, איינגעשלאָסנ צווישנ צוויי דויר־ענדיקע פעריאָדנ פונ העכערנ דערפאָלג (זע געמעל 5). אינעמ פראָצעס פונ באמייסטערנ אוועלכע־ניט־איז פונקציע טרעפנ זיכ אזוינע מאָמענטנ, ווענ דער, דערפאָלגרייכער וווּקס ווערט פלוצלינג אָפּגעשטעלט. אינ מעשעכ

 7—00

פונ א באשטימטער צײַט באמערקט זיכ ניט קײנ שום באשײַמפערלעכע באװעגונג פארױס, ניט געקוקט אפ דעמ, װאָס די איבונגענ װערנ פארגעזעצט מיט דעמ זעלבנ טעמפּ. עס שאפט זיכ אזא אײַנדרוק, אז מע טאפטשעט זיכ אפ אײנ אָרט. דאָס געדױערט א גרעסערע אָדער קלענערע צײַט, אונ מיטאמאָל װערט דער דאָזיקער פעריאָד איבערגעריסנ, עס הײבט זיכ װײַטער אָנ א באמערקבארע, אָפטמאָל אפילע א ראשיקע באװעגונג פאָרױס.

עס זײַנענ געמאכט געװאָרנ פארשײדענע פרוּװנ אפ אױסלערנענ אונ דערקלערנ די דאָזיקע פלוצעמדיקע איבערײַסנ פונ דערפאָלג, װאָס געפינענ זײער אױסדרוק אפ דער לערנ־קרומע אינ פאָרמ פונ פּלאטאָ.

ב ר י א נ אונ ה א ר ט ע ר (1897) זײַנענ געװענ די ערשטע, װאָס האָבנ געװענדט די אופמערקזאמקײַט אפ דער דאָזיקער דערשײַנונג אונ האָבנ געזוכט פאר איר א דערקלערונג. זײ האָבנ גערעכנט, אז די פּלאטאָ װערט ארױסגערופנ דורכ דער נײטיקײַט אױטאָמאטיזירנ שױנ באהערשטע פּאָשעטע קאָמפּאָנענטנ פונ א באשטימטער קענטעניש, קעדײ אפ זײער גרונט זאָלנ זיכ קאָנענ אנטװיקלענ מער קאָמפּליצירטע קאָמפּאָנענטנ. דעמלט, װענ אױסערלעכ באמערקט זיכ ניט קײנ שום דערפאָלג, קומט אינדערעמעסנ פאָר א װיכטיקער אינערלעכער פּראָצעס פונ פארפעסטיקנ אונ אױטאָמאטיזירנ די באװעגונגענ אונ אסאָציאציעס, אָנ װעלכע עס איז ניט מעגלעכ קײנ װײַטערדיקער דערפאָלג אינ דעמ געגעבענעמ געביט. װי נאָר עס פארענדיקט זיכ דער אינערלעכער פּראָצעס פונ אױטאָמאטיזאציע, הײבט זיכ אָנ א װײַטערדיקער באמערקבארער װוקס פונ דער פונקציע.

בריאנ אונ הארטער האָבנ אנאליזירט דעמ פּראָצעס פונ לערנענ זיכ אופנעמענ א טעלעגראמע. לעבאטכילע װערנ אופגענומענ באזונדערע אױסיעס. עס שטײַגט באמערקבאר די צאָל אױסיעס, װאָס װערנ אופגענומענ אינ א מינוט. שפּעטער קומט אָנ אזא מאָמענט, װענ מע הײבט שױנ אָנ אופנעמענ גאנצע װערטער מיטאמאָל. אפנ גרענעצ צװישנ דעמ פעריאָד פונ אופנעמענ אײנציקע אױסיעס אונ דעמ פעריאָד פונ אופנעמענ גאנצע װערטער ליגט א פּלאטאָ, װײַל דער איבערגאנג צו גאנצע װערטער קומט פאָר נאָר דעמלט, װענ די קענטעניש אופצונעמענ באזונדערע אױסיעס איז אינ א גענוגנדיקער מאָס אױטאָמאטיזירט געװאָרנ. דער פעריאָד פונ אױטאָמאטיזאציע איז א פעריאָד פונ אינערלעכע ענדערונגענ, װאָס װערנ ניט באגלײט מיט אױסערלעכנ דערפאָלג.

בענעגײע צו דרוקנ אפ א שרײַבמאשינ האָט ב ו ק אױסגעפונענ, אז דער דערפאָלג קומט פאָר לעבאטכילע אינ דער פאָרמ פונ אָפּזוכנ אונ אָנדריקנ באזונדערע קלאװישנ. אינגיכנ דערגרײכנ די שילער די העכסטע שטופע פונ פּראָגרעס אינ דער דאָזיקער קענטעניש. עס הײבט זיכ אָנ א פעריאָד פונ פּלאטאָ. אינ משך פונ דעמ פעריאָד קומט פאָר די אױטאָמא־

טיזאציע פונ די באוועגונגענ אונ דער איבערגאנג צו א נייעם אויפנ פונ ארבעט, בא וועלכנ די אויסיעס פונ באשטימטע ווערטער־קאמבינאציעס ווערנ אנגעדריקט זייער שנעל איינער נאכ דעמ אנדערנ מיט איינ נערוונ־אימפולס. אינ מעשעכ פונ דעמ דאזיקנ פעריאד, ווענ עס קומט פאר די אנטשפרעכנדיקע ענדערונג פונעמ דרוק־פראצעס, באמערקט זיכ ניט קיינ אויסערלעכער עפעקט. ווי נאר דער פעריאד פארענדיקט זיכ, הייבט זיכ ווידער אנ דער וווּקס פונ דער לערנ־קרומע.

ב ו ק האט ארויסגערוקט נאכ אייניקע דערקלערונגענ פונ פלאטא. ער האט גערעכנט, אז דער פלאטא שטעלט מיט זיכ פאר א „קריטישע סטאדיע" אינעמ לערנענ, וואס ווערט ארויסגערופנ אדאנק דעמ פאלנ פונ אינטערעס אונ אנשטרענגונג, אדער אדאנק דער אויסארבעטונג פונ פאלשע געוווינהייטנ אונ איינשטעלונגענ.

ר ו ג ע ר האט דערקלערט די פלאטאס מיט קעגנזייטלעכע ווירקונגענ פונ אנטאגאניסטישע איינשטעלונגענ, וואס שטערנ איינער דער אנדערער אונ פארהאלטנ דעמ דערפאלג. ווענ, צומבייששפיל, מע באנוצט זיכ איינצייטיק מיט צוויי פארשיידענע מעטאדנ פונ באכעזשבענענ א סומע, מע ווארפט זיכ פונ איינעמ צומ אנדערנ אונ מע שטעלט זיכ אפ איינעמ ניט אפ, דעמלט מוז פארקומענ אנ איבעררייס אדער א שטארקע אראפזעצונג פונ דערפאלג. די פלאטא קומט פאר לויט רוגערנ אויכ דעמלט, ווענ עס באגעגנט זיכ א באזונדער גרויסע שוועריקייט, וואס צוליב איר באזייטיקונג פאדערט זיכ דויערנדיקע צייט אונ אנשטרענגונג.

די אלע געבראכטע טעאריעס ליידנ מיט איינ אונ דעמ זעלבנ כיסארנ: זיי זיינענ מעכאניסטישע, זיי סטארענ זיכ דערקלערנ די דערשיינונג פונ פלאטא איינזייטיק אונ מערסטנטייל קוואנטיטאטיוו. אינדערעמעסנ איז די פלאטא, דארטנ ווו זי ווערט ניט ארויסגערופנ דורכ זייטיקע סיבעס, אנ אויסדרוק פונ דער דיאלעקטישער אנטוויקלונג, וואס כאראקטעריזירט דעמ פראצעס פונ באהערשנ קענטעניש. די פלאטאס באצייכענענ אזוינע מאמענטנ אינעמ אנטוויקלונג־פראצעס, ווענ עס קומט פאר אנ „איבערגאנג פונ קאמעס אינ אייכעס", אנ „איבעררייס פונ דער גראדואלקייט", א „שפרונגארטיקע ענדערונג."

די דערקלערונג פונ א באשטימטנ פלאטא מוז זיינ קאנקרעט. דער לערער דארפ אינ יעדנ באזונדערנ פאל, ווענ ער קומט מיט זיינע שילער צו א פלאטא, ספעציעל אנאליזירנ די גאנצע סיטואציע, קעדיי פעסטשטעלנ, וואס האט ארויסגערופנ דעמ דאזיקנ צושטאנד: דאס פאלנ פונ אינטערעס אונ אנשטרענגונג, דער אויפקומ פונ א נייער שוועריקייט, די צייטיקייט פונ אינערלעכער אויטאמאטיזאציע, דער צוזאמענשטויס פונ קעגנזייטלעכע איינשטעלונגענ, די אויסארבעטונג פונ פאלשע אסאציאציעס אונ באוועגונגענ

אָדער עפּעס אַנדערש. אינ הסכּעמ מיט די רעזולטאַטנ פונעמ אַנאַליז דאַרפ דער לערער אָנמערקנ די פּאַסיקסטע מיטלענ, כּדי וואָס גיכער איבערקומענ דעמ פּלאַטאָ=צושטאַנד.

דער פּלאַטאָ=צושטאַנד ווירקט זייער שלעכט אפ די שילער. אויב זיי זעענ ניט קיינ דערפאָלג אינ זייער ארבעט, ניט קוקנדיק אפ זייער גוטנ ווילנ אונ גרויסער אָנשטרענגונג, דעמלט לאָזנ זיכ בא זיי אראָפּ די הענט, עס פאלט זייער מוט אונ אינטערעס, אונ דאָס פארלענגערט נאָכ מער דעמ צושטאַנד פונ ניט=דערפאָלג. אינ אזוינע פאלנ דארפ דער לערער אויפמונטערנ די קינדער, זיי דערווייַזנ, אז דער פּלאַטאָ=צושטאַנד איז אנ אומפארמייַדלעכע זאַכ אינעמ לערנענ, אז ניט געקוקט אפנ אויסערלעכנ ניט=דערפאָלג, קומט אינערעמעסנ פאָר אנ אינערלעכער אומפאַרהערלעכער פּראָגרעס, וואָס וועט זיכ סאָפּקאָלסאָפּ לאָזנ פילנ אויכ אינ דער פארגרעסערונג פונ אויסערלעכנ דערפאָלג.

צ ו ש ט א נ ד   א ו נ   א ײַ נ ש ט ע ל ו נ ג   פ ו נ ע מ   ל ע ר נ = ס ו ב י ע ק ט

1) די עפעקטיווקייַט פונ לערנענ הענגט אָפּ פונעמ אָרגאַנישנ צושטאַנד פונ אינדיווידי. א קרענקלעכער צושטאַנד אָדער א צושטאַנד פונ אייַנגעמידט=קייַט שוואַכט באַדייַטנדיק אָפּ די פּראָדוקטיווקייַט פונ לערנענ. דערפונ איז קלאָר, וואָס פאר א גרויסע באַדייַטונג די פּראָבלעמ פונ מידקייַט האָט פאַר דער פּעדאַגאָגיק. דער פּעדאַגאָגישער פּראָצעס אינ שול דארפ אזוי אָרגאַניזירט ווערנ, אז די שילער זאָלנ זיכ וואָס ווייניקער אייַנמידנ אינ דער ארבעט. בא דער פאנאנדערטיילונג פונ די לימודימ אינ משך פונ טאָג אונ אינ משך פונ דער וואָכ דארפ גענומענ ווערנ אינ אכט דער צושטאַנד פונ אייַנגעמידטקייַט בא די קינדער. באַזונדערס וויכטיק זייַנענ פונ דעמ דאָזיקנ שטאַנדפּונקט די אָביעקטיווע באַדינגונגענ, אינ וועלכע דער פּעדאַגאָגישער פּראָצעס ווערט דורכגעפירט: די טעמפּעראַטור, ווענטיליאַציע, באַלייַכטונג, די לאַגע פונ קערפּער באַמ זיצנ, באַמ שרייַבנ, די קוואַליטעט פונ די לערנמאַכ=שירימ, די באַפאַרבונג פונעמ טאָוול, די אייגנשאַפטנ פונעמ קרייַד אאַוו. — דאָס אלצ ווירקט אפ דער אומאייַנגעמידיקייַט פונ די קינדער אונ אפ זייער פייִקייַט צו באַהערשנ אונ צו פארגעדענקענ דעמ מאַטעריאַל.

זייער ווייניק לערער גיבנ זיכ אָפּ א דינוועכעזשבונ ווענ דעמ, אז די מידקייַט פונ די קינדער איז זעלטנ ווענ א רעזולטאַט פונ דער אינטעלעקטועלער ארבעט גופא. מערסטנטייל איז די מידקייַט א פועל=יוצא פונ די ניט נאָרמאַלע באַדינגונגענ, אינ וועלכע דער פּעדפּראָצעס ווערט דורכגעפירט. דער אמעריקאַנער פּסיכאָלאָג ה ע ק האָט אפילע געגעבנ אפנ סמאָכ פונ זייַנע פאָרשונגענ אזא פאָרמולירונג: „מע קאָנ אינגאַנצנ לאָזנ אויסערנ באַ-

טראכט די גימנאסטיקע איינמידונג פון שול, אויב נאָר די קינדער ארבעטן אין די געהעריקע היגיענישע באדינגונגען" [87]. טאָרנדייק דערווייזט, אז „די אזוי־גערופענע גימנאסטיקע ארבעט אין שול, אין געשעפטלעכן און פראָפעסיאָנעלן לעבן שליסט אין זיך איין לייענען, שרייבן און ארומקוקן פאַר־שיידענע אָביעקטן אין זייער א גרויסער מאָס. די פארקלענערונג פון דער עפעקטיווקייט נידעריקער פון געווינטשעניעם און די שעדלעכקייט פון דער ארבעט גייט דעריקער אפן כעזשבן פון דעם, וואָס די אויגן זיינען ניט אימ־שטאנד אויסצוהאלטן דאָס, וואָס איז נייטיק פארן אינטעלעקט, און זיי שטרענגען זיך צופיל אָן אין דינסט פון אינטעלעקט" [88].

גימנאסטיקע איינגעמידטקייט הייסט אין א גרויסער מאָס אן איינגעמידט־קייט פון די כוש־אָרגאנען און פון די מוסקולן. אָט פארוואָס די נאָרמעס פון שול־היגיענע, די פארשיידענע קליינינקייטן, וואָס באשטימען די אויסערלעכע באדינגונגען פון ארבעט, זיינען אזוי וויכטיק ניט נאָר פארן געזונט פון די קינדער, נאָר אויך פאר דער עפעקטיווקייט פון דער לערנארבעט.

2) די פראָדוקטיווקייט פון לערנען הענגט אָפּ אין א גרויסער מאָס פון דער שטימונג אָדער פונעם עמאָציאָנעלן צושטאנד. א געדריקטע אָדער אן אופגערעגטע שטימונג זיינען ניט גינסטיק פארן לערנפראָצעס. די לערנאר־בעט נייטיקט זיך אין א רויקער, מעסיקער, גלייכער שטימונג.

3) טאָרנדייק האָט איינגעשטעלט דעם אזוי־גערופענעם געזעץ פון „עפעקט". אויב דאָס אויסלערנען איז פארבונדן מיט א צושטאנד פון באפרי־דיקונג, ווערן די איינגעשטעלטע אסאָציאַציעס פארפעסטיקט. אויב דאָס לער־נען ווערט באגלייט מיט א צושטאנד פון אומצופרידנקייט, ווערן די אסאָצי־אַציעס אָפּגעשוואכט* [89].

פון דעם שטאנדפונקט איז זייער וויכטיק די באצייטנדיקע אָפּשאצונג פון דער קינדערישער ארבעט. די קינדער דארפן טיקעפ וויסן, צי האָבן זיי גע־מאכט גוט אָדער שלעכט. זיי דארפן באצייטנס באקומען א קלאָרע פאַרשטע־לונג וועגן זייערע דערפאָלגן אָדער דורכפאלן. די פאָזיטיווע אָפּשאצונג פון א ריכטיקן ענטפער אָדער פון א גוט אויסגעפילטער ארבעט רופט ארויס א געפיל פון צופרידנקייט, און דאָס ווירקט אפּ דער פארפעסטיקונג פון די באקומענע ידיעות. די נעגאטיווע אָפּשאצונג פון א שלעכטער ארבעט, פאר־קערט, רופט ארויס א געפיל פון אומצופרידנקייט. דאָס דאָזיקע געפיל צע־שטערט און פארהאמעוועט די פאלשע אסאָציאציעס און שלעכטע געוווינהייטן.

* טאָרנדייק גיט צו דעם דאָזיקן געזעץ אן אוניווערסאַלע און ערשטראנגיקע באדייטונג. ער מאכט אים פארן כוטאשעדרע פון זיין מעכאניסטישער טעאָריע פון לערנען. אין אזא פאָרם קאָנען מיר דעם געזעץ ניט אָננעמען. מיר קאָנען אָבער אויך ניט מאסקים זיין מיט די פסיכאָלאָגן, וואָס ווארפן אינגאנצן אָפּ דעם דאָזיקן געזעץ. מיר מיינען, אז אין באשטימטע גרענעצן איז דער געזעץ פון עפעקט אָננעמבאר און פרוכטבאַר פאר דער פעדאגאָגיק.

4) דאָס וויסנ דעמ ציל אונ די באַדינגונג פונ דער אַרבעט, די קלאָרע פאָרשטעלונג וועגנ די פאָרמענ פונ באַאַרבעטנ דעמ מאַטעריאַל, וואָס דאַרפ פאַרפיקסירט ווערנ, אונ וועגנ די פאָרמענ פונ רעפּראָדוצירנ אונ אויסנוצנ דעמ מאַטעריאַל, שטעלט מיט זיכ פאָר א וויכטיקנ סטימול פאַר דער אינ־טענסיוויקײַט אונ עפעקטיוויקײַט פונ לערנפּראָצעס. דער לערער דאַרפ זיכ אָפּגעבנ א קלאָרנ דינוועכעשבנ וועגנ דעמ, וואָס וויל ער פונ די קינדער. דער ציל פונ דער אַרבעט דאַרפ קלאָר אונ דײַטלעכ פאָרמולירט ווערנ. מע טאָר ניט שטעלנ פאַר די קינדער פאָדערונגענ אינ אַנ אַלגעמײנער צעפלאָסע־נער פאָרמ, ווי צומבײַשפּיל: „שרײַבט שענער", „די אויפגאַבעס זאָלט איר לייזנ בעסער". מע דאַרפ אויסטײלנ פונ דער קאָמפּליצירטער פאָדערונג אײנעמ אָדער צוויי גרונט־מאָמענטנ אונ אפ זיי קאָנצענטרירנ די אויפמערקזאַמקײַט פונ די קינדער. וואָס באַשטימטער ס'איז די פאַרגעבונג, וואָס קלאָרער ס'איז דער וועג פונ אַרבעט איבער איר, אַלץ גרינגער איז די אויספילונג, אַלץ העכער איז דער עפעקט.

5) די זיכערקײַט אינ די אײגענע קויכעס איז אַבסאָליוט נייטיק צוליב דער עפעקטיוויקײַט פונ דער לערנאַרבעט. א שטימונג, וואָס איז פאַרבונדנ מיט ניט גלייבנ אינ די אײגענע קויכעס, פאַראַליזירט אָפט די אַרבעט פונ די קינ־דער אויכ אינ דער ספערע פונ זיקאָרנ. אינ אַזוינע פאַלנ איז אומבאַדינגט נייטיק, אַז דער לערער זאָל דערמוטיקנ די קינדער, זיי העלפנ אינ דער אַר־בעט אָדער מאָדיפיצירנ די אויפגאַבע, צופּאַסנדיק זי צו די קויכעס פונ די קינדער.

6) א באַשטימענדיקע באַדינגונג פאַרנ דערפאָלג פונ לערנענ האָט די ווילנ־אײַנשטעלונג פונ די קינדער. דאָרטנ, ווו עס פעלט די ווילנ־אײַנשטעלונג, קאָנ ניט העלפנ קײנ כאַזערנ. דער וויכטיקסטער פאַקטאָר, וואָס באַשטימט דעמ ווילנ, איז דער אינטערעס צו דער אַרבעט. פאַראינטערעסירנ מיטנ לער־נענ — הייסט פאַרגרינגערנ דעמ לערנ־פּראָצעס אונ העכערנ זײַנ עפעקטיווי־קײַט. דאָ קאָנ שפּילנ א גרויסע ראָליע דער מעטאָד פונ סאָציאַליסטישנ געוועט. פאַרשטאַרקנדיק דעמ אינטערעס פונ די קינדער צו דער אַרבעט, מאָביליזירנדיק זייער ווילנ־אָנשטרענגונג, קאָנ דער מעטאָד פונ סאָציאַליסטישנ געוועט אויי־סערגעוויינלעכ פאַרגרעסערנ דעמ דערפאָלג פונ די קינדער.

7) די קאָנצענטראַציע פונ דער אויפמערקזאַמקײַט אינ פּראָצעס פונ אײַנ־כאַזערנ איז אַנ אומבאַדינגטער באַדינגונג פאַרנ דערפאָלג פונ דער אַרבעט. מע דאַרפ אָנעמענ אַלע מיטלענ אונ באַזײַטיקנ די אַלע פאַקטאָרנ, וואָס קאָנענ אָפּציִענ אָדער צעשטרייענ די אויפמערקזאַמקײַט פונ די קינדער בעשאַס לערנענ.

כאַראַקטער פונעם לערנ־מאַטעריאַל

1) באַזינִיקטנ מאַטעריאַל איז אַ סאַכ גרינגער פאַרגעדענקענ אונ אײנ־היטנ אינ זיקאָרנ אײדער ניט באַזינִיקטנ. גאָכ עבינגהאַוז (1885) האָט עקספּערימענטאַל פעסטגעשטעלט, אַז באַזינִיקטער מאַטעריאַל פאַרגעדענקט זיכ אַנגערעכ צענ מאָל גרינגער פונ ניט באַזינִיקטנ. אַ גאַנצע רײ װײַטער־דיקע פאָרשונגענ פונ אַנדערע פּסיכאָלאָגנ האָבנ די דאָזיקע באַהױפּטונג אינ אַלגעמײנ באַשטעטיקט. דערפונ איז קלאָר, אַז אײדער מע טרעט צו אױס־לערנענ װעלכנ־ניט־איז מאַטעריאַל, דאַרפ מענ אים פריִער גוט דורכאַרבעטנ, קעדײ װי געהעריק צו באַזינִיקנ.

2) װאָס מער אַסאָציִאַציִעס עס װערט אײַנגעשטעלט צװישנ דעמ מאַ־טעריאַל, װאָס מע לערנט אױס, מיט אַנדערע געביטנ פונעם לערנענ אונ פונ דער דערפאַרונג, אַלץ גרינגער אונ פעסטער איז די באַהערשונג פונ דעמ מאַ־טעריאַל. צו די װיכטיקסטע עלעמענטנ פונעמ לערנ־מאַטעריאַל דאַרפ מענ זיכ װאָס אָפטער אומקערנ ניט נאָר צוליב איבערכאַזערנ, נאָר אױכ צוליב באַ־טראַכטנ אימ פונ נײַע שטאַנדפּונקטנ, צוליב שאַפנ נײַע אַסאָציִאַטיװע פאַר־בינדונגענ.

3) אינ אײניקע פאַלנ, װענ מע האָט צו טאָנ מיט אַזאַ מאַטעריאַל, װאָס ניט גיט קײנ נאַטירלעכע לאָגישע פאַרבינדונגענ, איז דערלאָזבאַר זיכ באַ־נוצנ מיט קינסטלעכע אױפאַנימ פונ פאַרגעדענקענ. צומבײַשפּיל, קעדײ פאַרגעדענקענ, אַז בערלינ שטײט אױפ דער טײַכ שפּרע, קאָנ מענ אײַנשטעלנ אַזאַ אַסאָציִאַציִע: בערלינ — דײַטשיש — שפּרעכנ — שפּרע. מע דאַרפ אָבער װאָרענענ קעגנ איבערשאַצנ די באַדײַטונג פונ אַזעלכע מיטלענ אונ באַזונדערס קעגנ באַנוצנ די פאַטענטירטע מיטלענ פונ פאַרשײדענע „מנעמאָטעכנישע סיסטעמענ", װײַל זײ פאַרמיסטיקנ דעמ זיקאָרנ מיט ניט נײטיקע, אָפטמאָל שעדלעכע אַסאָציִאַציִעס.

4) אינ דער ספערע פונ פאַרגעדענקענ טרעפט זיכ אַזאַ דערשײַנונג, װאָס מע קאָנ אָנרופנ מיטנ נאָמענ „אינטערפערענצ". די דערשײַנונג באַשטײט אינ דעמ, װאָס עקזיסטירנדיקע, שױנ פונ פריִער אײַנגעשטעלטע אַסאָציִאַציִעס טאָרמאָזירנ צײַטנװײַז די אױסבילדונג אונ באַהערשונג פונ נײַע אַסאָציִאַציִעס, אָדער פאַרקערט, די באַהערשונג פונ נײַעמ מאַטעריאַל װירקט צעשטערנדיק אױפ די שױנ פונ פריִער אײַנגעשטעלטע פאַרבינדונגענ. מיט דער דאָזיקער דערשײַנונג קאָנ מענ דערקלערנ אַ גאַנצע רײ סיסטעמאַטישע אונ צופעליקע פעלערנ אונ ליאַפּסוסנ. דערמיט דערקלערט זיכ אױכ, פאַרװאָס ס'איז אַזױ שװער אױסצובילדנ נײַע פאָרמענ פונ אױפירונג דאָרטנ, װו עס זײַנענ שױנ פאַראַנ פונ פריִער אײַנגעװאָרצלטע אַלטע אונ אינ אַ פאַרקערטער ריכטונג געװענדטע געװױנהײַטנ.

5) די ריטמישקייט פונעמ מאטעריאל, די געהעריקע סיסטעמאטישע קאמ־בינירונג פונ באזונדערע עלעמענטנ אונ גרופעס פארגיכערט דעמ אופנעמ אונ די פיקסירונג פונעמ מאטעריאל. לידער קאנ מענ אויסלערנענ, לויט איניקע אויספארשונגענ, פינפ מאל גיכער ווי פראזע. אומזיניקע טראפנ, גרופירט אינ פארמ פונ א געדיכט, גיט זיכ איינ גרינג צו פארגעדענקענ. איידער מע טרעט צו אויסלערנענ אוועלכנ־ניט־איז מאטעריאל, דארפ מענ זיכ סטארענ געפינענ די אינערלעכע סיסטעמ, דעמ אינערלעכנ ריטמ זייערעמ.

6) צווישנ די באדינגונגענ פונ עקאנאמישנ פארגעדענקענ פארנעמט א וויכטיק ארט די סענסארע פארמ פונ אופנעמענ דעמ מאטעריאל. איניקע פארגעדענקענ בעסער דאס, וואס זיי נעמענ אופ אינ דער זע־פארמ, אנדע־רע — אינ דער הער־פארמ, נאכ אנדערע — אינ דער מאטאר־פארמ א א וו. דאס בעסטע איז, ווענ די פארמ פונ דערלאנגענ דעמ מאטעריאל איז צו־געפאסט צו די פסיכאלאגישע איגנארטיקייטנ פונעמ סוביעקט. אינ די באדינ־גונגענ פונ קאלעקטיווער ארבעט מוז מענ זיכ צופאסנ צו פארשיידענע טיפנ פונ אופנעמענ. צוליב דעמ איז נייטיק דערלאנגענ דעמ מאטעריאל אינ פאר־שיידנארטיקע פארמענ (זע־פארמ, הער־פארמ, מאטאר־פארמ). דערביי איז צוועקמעסיק אפטיילנ איינ פארמ פונ דער אנדערער (פריער פארלייענענ, נאכ־דעמ געבנ איבערלייענענ אפנ טאוול, אדער פריער געבנ זע־איינדרוקנ פונ זאכנ אונ נאכהער קלאנג־איינדרוקנ). דאס דארפ מענ טאנ דערפאר, ווייל עס טרעפנ זיכ אזוינע טיפנ, אפ וועלכע קאמבינירטע פארמענ, איינצייטיק אנגע־ווענדעטע, ווירקנ נעגאטיוו.

7) א גרויסע באדייטונג פאר דער עפעקטיווקייט פונ פארגעדענקענ האט די אויסערלעכע פארמ פונעמ פארגעלייגטנ מאטעריאל. ריינקייט אונ קלאר־קייט פונ שריפט, אקוראטקייט פונ פארשרייבנ אפנ טאוול, בוילעטקייט אונ אויסדריקלעכקייט פונ געמעל, ריינקייט, קלארקייט אונ אויסדריקלעכקייט פונ דער שפראכ, געהעריקער אויפנ פונ דעמאנסטרירנ די לערנ־מאכשירימ, — דאס אלצ פארגרינגערט אינ א באדייטנדיקער מאס דאס אופנעמענ אונ בא־הערשנ דעמ מאטעריאל.

צייט־דויער אונ פאנאנדערטיילונג פונ לערנ־סעאנסנ

1) דער עפעקט פונעמ לערנענ הענגט אפ פונ דעמ, וויפל צייט עס גע־דויערט דער לערנ־סעאנס. עס איז פאראנ א מינימומ אונ א מאקסימומ פונ נוצלעכער צייט־אויסנוצונג. נידעריקער פונעמ מינימומ גיט דאס לערנענ קימאט גארניט צוליב פארגעדענקענ דעמ מאטעריאל. העכער פונעמ מאקסימומ — איז דאס לערנענ איבעריק — עס פארפעסטיקט שוינ ניט מער די יעדיעס. פארקערט, אפטמאל פירט עס ניט צו פארבעסערנ, נאר צו פארערגערנ די פעסטיקייט פונ זיקארנ.

די אָפּטימאַלע לענג פונ יעדנ לערנ=סעאַנס הענגט אָפּ אינ דער ערשטער ריי פונעם כאַראַקטער פונעם לערנ=מאַטעריאַל. ווי א קלאַל קאָנ מענ זאָגנ, אַז וואָס באַזיניקטער ס'איז דער מאַטעריאַל, אַלצ לענגער קאָנ זײַנ דער צײַט=דויער פונ לערנ=סעאַנס; וואָס ווייניקער דער מאַטעריאַל איז באַזיניקט, וואָס מער עס פאָדערט זיכ מעכאַנישע אײַנלערנערײַ, אַלצ קירצער דאַרפ זײַנ דער לערנ=סעאַנס.

ווײַטער ווירקט אָפּ דער אָפּטימאַלער לענג פונעם לערנ=סעאַנס דער כאַראַקטער פונעם סוביעקט: דער עלטער פונ די קינדער, זייער צוגעגרייטקײַט, זייער אַרבעטספעיִקײַט, אינטערעס אאַוו. ווי א קלאַל קאָנ מענ אײַנשטעלנ, אַז וואָס יינגער די קינדער זײַנענ, אַלצ קירצער דאַרפנ זײַנ די לערנ=סעאַנסנ. פאַר די יינגסטע קינדער איז אָפטמאָל בעסער זיכ פאַרנעמענ מיט איינ און דער זעלבער אַרבעט (שרײַבנ, רעכענענ) צוויי מאָל אינ טאָג מיט א האַפּסאָקע, איידער קאָנצענטרירנ די דאָזיקע אַרבעט אינ איינ אומיבעררײַסלעכנ לימעד. פאַר עלטערע קינדער זײַנענ שוינ צו קורצע סעאַנסנ ניט ווינטשנווערט, ווײַל די דאָזיקע קינדער זײַנענ שוינ פעיִק צו א מער דויערדיקער אופמערקזאַמקײַט און מער שטאַנדהאַפטיקנ אינטערעס. די לענגערע סעאַנסנ האָבנ פאַר זיי אויכ די מעלע, וואָס זיי שאַפנ די מעגלעכקײַט מער באַזיניקט אַרומצוכאַפּנ דעם גאַנצנ מאַטעריאַל. א גרויסע ראָליע שפּילט דאָ אויכ דער מאָמענט פונ פסיכישער אײַנשטעלונג און צופּאַסונג צו דער אַרבעט. צו אָפטע איבעררײַסנ און אומבײַטנ פונ אַרבעט צעשטערנ די אַרבעט=אײַנשטעלונג און פאָדערנ איבעריקע ענערגיע. דערפונ איז קלאָר, אַז דער צײַט=דויער פאַר יעדנ איינציקנ אינאַרטיקנ עלעמענט פונ דער לערנאַרבעט דאַרפ אײַנגעשטעלט ווערנ אינ יעדנ באַזונדערנ פאַל אָפּהענגיק פונ די אַלע אָנגעוויזענע באַדינגונגענ.

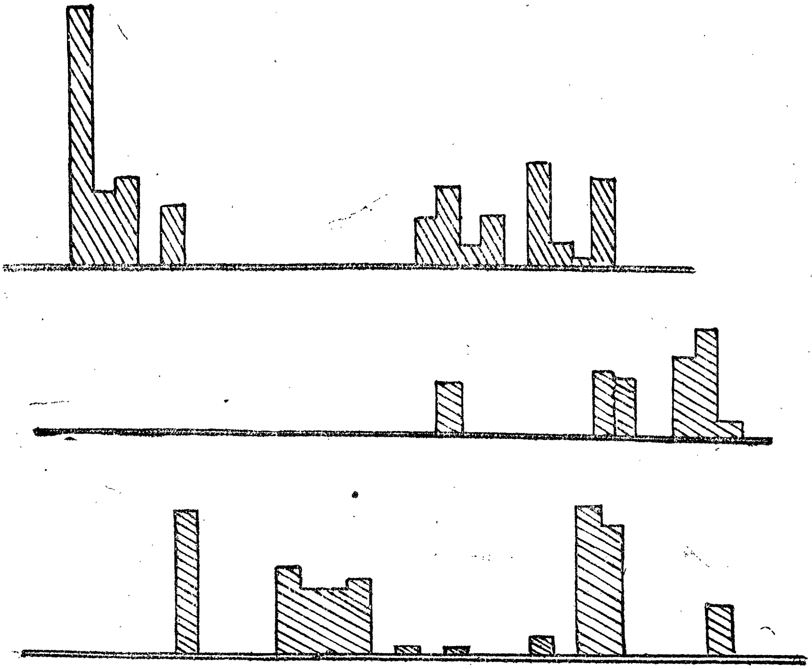
2) עס עקזיסטירט אויכ א מינימום און מאַקסימום בענוגיע צו דער צאָל איבערכאַזערונגענ: דאָס איבערשטײַגנ דעם מאַקסימום העלפט ניט מיט דעם פיקסאַציע=פּראָצעס, נאָר, פאַרקערט, אָפטמאָל דעזאָרגאַניזירט עס אים.

3) דער פעריאָד פונ פיקסאַציע פאַרענדיקט זיכ ניט מיטנ פעריאָד פונ אופנעמענ דעם מאַטעריאַל. דאָס פאַרייגענענ ווערט פאַרשווערט, אויב באַלד נאָכנ אופנעמענ דעם מאַטעריאַל קומט ניט קיינ פרײַער אַנטראַקט, נאָר נײַע אינטענסיווע אײַנדרוקנ. נאָכ אינטענסיווער אַרבעט אָפּ נײַעמ מאַטעריאַל דאַרפ מענ מאַכנ א האַפּסאָקע אָפּ א שטיקל צײַט און ניט פאַרנעמענ דעם מאָרכ מיט נײַע אײַנדרוקנ.

4) דער אופנ פונ פאַנאַנדערטיילנ דעם פּראָצעס פונ אויסלערנענ און איבערכאַזערנ דעם מאַטעריאַל אָפּ פאַרשיידענע באַזונדערע פעריאָדנ (סעאַנסנ) איז איינע פונ די וויכטיקסטע באַדינגונגענ, וואָס באַשטימט די עפעקטיווקײַט פונ דער אַרבעט. די עקספּערימענטנ פונ ע ב י נ ג ה א ו ז האָבנ פעסט=

געשטעלט, אז די פאנאנדערטײלונג פונעמ אויסלערנענ אפ עטלעכע סעאנסנ איז באדײַטנדיק עפעקטיווער פונ אויסלערנענ מיטאמאל און פאדערט א סאכ ווײניקער צײַט און קויכעס. דאס אויסלערנענ א באשטימטע צאל עלעמענטנ אינ אײנ סעאנס האט געפאדערט בא עבינהאוזנ 68 איבערכאזערונגענ; קע־דיי אויסלערנענ די זעלבע צאל עלעמענטנ אינ צוויי סעאנסנ — האט זיכ געפאדערט בלויז 38 איבערכאזערונגענ.

יאסט האט אפנ סמאכ פונ זײַנע עקספערימענטנ אײַנגעשטעלט דעמ אזויגערופענעמ „געזעצ וועגנ עלטער פונ אסאציאציעס“ [90]. דער דאזי־קער געזעצ באשטײט אינ דעמ, וואס עלטערע אסאציאציעס ווערנ גרינגער פארפעסטיקט אײדער פרישע, נארוואס אײַנגעשטעלטע. פונ דעמ שטאנדפונקט

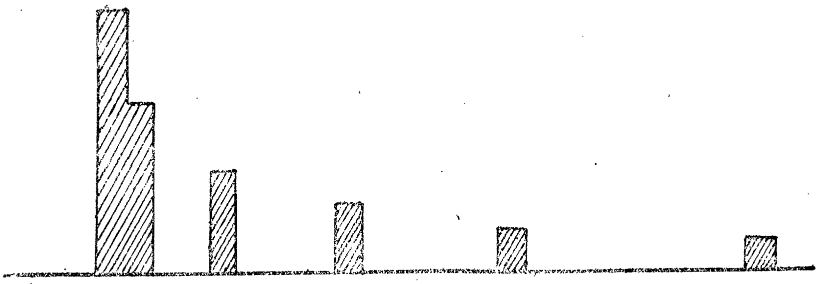


געמ. 6. די דאזיקע 3 דיאגראמעס באווײַזנ די פאנאנדערטײלונג אינ מעשעכ פונ יאר פונ פראק־טיק אפ עפענע נעגאטיווע קלאמערנ, מיט א נעגאטיווג צײכנ פאר זיי. זיי זײַנענ גענומענ געווארנ פונ 3 פארשײדענע ביכלעכ פונ אלגעברע, די פראקטיק, וואס איז פארגעשטעלט אינ דער אויבערשטער פיגור, איז ניט ריכטיק פאנאנדערגעטײלט: דער לאנגער אינטערוואל קומט צו פרי. די צווײטע פיגור האלט געדארפט זײנ איבערגעקערט פונ רעכטס אפ לינקס, די דריטע פיגור באווײַזט א פולקומ צופעליקע פאנאנדערטײלונג פונ דער פראקטיק

איז ניט צוועקמעסיק באלד נאָך דער באהערשונג פון וועלכער־ניט־איז אסאָציאַציעס שוין טייקעף זיי איבערכאזערן און איינכאזערן, — ס'איז צוועקמעסיקער דורכלאָזן א באשטימטע צײַט און ערשט דערנאָך זיי איבערכאזערן.

דער דויער פון די לערן־סעאַנסן דאַרף ווערן וואָס ווײַטער אלץ קירצער און די לענג פון די אינטערוואַלן צווישן זיי דאַרף ווערן וואָס ווײַטער אלץ גרעסער. אויב, צום בײַשפּיל, די ערשטע איבערכאזערונג, א פאַרהעלטניס־מעסיק דויערנדיקע, קומט פאָר אין 48 שעה ארום נאָך דעם, ווי דער מאַטעריאַל איז באהערשט געוואָרן, דאַרף די צווייטע איבערכאזערונג פאַרנעמען ווייניקער צײַט און פאָרקומען בעערעך אין א וואָך ארום. די דריטע דאַרף זײַן נאָך קירצער און פאָרקומען, לאָמיר זאָגן, אין דרײַ וואָכן ארום. די פערטע — אין צוויי כאָדאָשים ארום. די פינפטע אין פינף כאָדאָשים ארום אאַוו.

ק י ר נ ליגט פאָר אזא סכעמע פון אינטערוואַלן צווישן די איבערכאזערונגען: 3, 10, 15, 20, 30, 50 טעג, נאָכדעם צוויי מאָל אין יאָר, איין מאָל אין דרײַ יאָר, איין מאָל אין פינף יאָר [91].



געמ. 7. די דאָזיקע דיאַגראַם באַווײַזט א מוסטער פון ריכטיק פאַנאַנדערטײלן די פּראַקטיק אף פאַרפעסטיקן עלעמענטן פון אלגעברע. די ערשטע צײַט ווערט דער מאַטעריאַל דורכגעאַרבעט אין גרעסערע סעאַנסן און מיט קלענערע אינטערוואַלן. וואָס ווײַטער ווערן די סעאַנסן אלץ קלענער און די אינטערוואַלן גרעסער

די אמעריקאַנער פאָרשער האָבן גענוי אויסגעפאָרשט די פאַנאַנדערטײלונג פון פּראַקטיק אף אויסלערנען באשטימטע פאַקטן אין פאַרשיידענע לערנביכלעך (געשיכטע, אריטמעטיק, אלגעברע, אאַוו.). די אויספאָרשונגען האָבן באַוויזן, אז אף דער דאָזיקער זאַך ווערט געווייגלעך ניט געלייגט קיין אויפמערקזאַמקײַט. אין אייניקע לערנביכלעך איז די גאַנצע פּראַקטיק קאָנצענטרירט אין איין פּונקט. אין אנדערע ווערן דערלאָזט צו גרויסע אינטערוואַלן צווישן באַזונדערע איבערכאזערונגען, נאָך אין אנדערע איז די אײַנאָרדענונג פון איבערכאזערונגען א צופעליקע און איז פאַרשיידן בענעגייע צו פאַרשיידענע פאַקטן (זע דיאַגראַמעס געמ. 6 און 7) [92].

אקטיווער אונ פאסיווער מעטאָד פונ איבערכאזערנ

(רעציטירנ אונ לייענענ)

פאסיוו כאזערנ הייסט לייענענ דעמ מאטעריאל, האַלטנדיק אימ די גאנצע צײַט פאַר די אויגנ אָדער נאָכזאָגנדיק אימ נאָכ יענעמ. אקטיוו כאזערנ (רעציטירנ) הייסט אופּשטעלנ דעמ מאטעריאל אינ זיקאָרנ אָנ אומ-ופהערלעכער זײַטיקער הילפ.

וועלכע פונ די דאָזיקע פאָרמענ פונ כאזערנ ווירקט בעסער אפנ פארגעדענקענ? פארשיידענע פאָרשער האָבנ זיכ מיט דער דאָזיקער פראגע פארנומענ (קאזאראָוו, וויטאסעק, קנאָר, געיטס אא.). ניט געקוקט אפ דער פארשיידנארטיקייט פונ דער מעטאָדיק, מיט וועלכע זיי האָבנ זיכ באנוצט, זײַנענ זיי אינ אלגעמיינ געקומענ צו איינ אויספיר: אז אקטיווער כאזערנ איז עפעקטיווער איידער פאסיווער.

געיטס האָט פאָרגעלייגט סטודענטנ כאזערנ אפ אויסווייניק זעכציק אומזיניקע טראפנ אונ פינפ קורצע ביאָגראפיעס (פונ 170 ווערטער). דערבײַ זײַנענ אָנגעווענדט געוואָרנ צוויי מעטאָדנ. לויטנ ערשטנ מעטאָד האָבנ די סטודענטנ געכאזערט דעמ מאטעריאל אויסשליסלעכ פאסיוו, ד. ה. זיי האָבנ געלייענט אונ איבערגעלייענט דעמ מאטעריאל פונ א פאפיר. לויטנ צווייטנ מעטאָד האָבנ די שילער געלייענט דעמ מאטעריאל פונ פאפיר ביז א באַשטימטנ סיגנאל. נאָכנ סיגנאל זײַנענ זיי איבערגעגאנגענ צו רעציטירנ, ד. ה. איבערכאזערנ דעמ מאטעריאל אפ אויסווייניק, אריינקוקנדיק נאָר מאָמענטנווײַז אינעמ פאפיר, דעמלט, ווענ זיי האָבנ אליינ ניט געקאָנט פארזעצנ.

די רעזולטאטנ פונעמ עקספערימענט זײַנענ פאָרגעשטעלט אינ דער בײַגעלייגטער טאבעלע.

מאטעריאל / מעטאָד	60 אומזיניקע טראפנ % % פארגעדענקטע		5 ביאָגראפיעס (170 ווערטער) % % פארגעדענקטע	
	באלד	אינ 4 שאָ ארומ	באלד	אינ 4 שאָ ארומ
די גאנצע צײַט געלייענט פונ פאפיר	35	15	35	16
1/5 פונ דער צײַט אקטיוו געכאזערט	50	26	37	19
2/5 פונ דער צײַט אקטיוו געכאזערט	54	28	41	25
3/5 פונ דער צײַט אקטיוו געכאזערט	57	37	42	26
4/5 פונ דער צײַט אקטיוו געכאזערט	74	48	24	26

די טאבעלע באווייזט אייניקע וויכטיקע זאכנ: ערשטנס, וואָס מער צײַט עס ווערט אָפּגעגעבנ אפ אקטיוו כאזערנ, אלצ גרעסער איז דער פּראָצענט פונעמ פארגעדענקטנ מאטעריאל; צווייטנס, די מײַלעס פונעמ אקטיוונ כאזערנ טרעטנ באזונדערס בוילעט ארויס אינעמ לערנענ פונ ניטבאזיניקטנ מאטעריאל. דאָס דערקלערט זיכ דערמיט, וואָס לייענענ אונ איבערלייענענ באזיניקטנ מאטעריאל, אפילע פונ פאפיר, שליסט אינ זיכ גופע איינ עלעמענטנ פונ אקטיוויקייט. דאָס לייענענ פונ באזיניקטנ מאטעריאל קומט געוויינלעכ פאָר אפ אזא אויפנ, אז מע כאפט אופ באזונדערע פונקטנ פונעמ טעקסט, אונ די דורכגעלאָזטע טיילנ ווערנ אופגעשטעלט מיט דער הילפ פונ זיקאָרנ, דריטנס, דאָס אקטיווע כאזערנ ווירקט באזונדערס עפעקטיוו אפ דער דויערדיקער אײַנהיטונג פונ מאטעריאל. דער גרעסטער אונטערשייד צווישנ ערגערנ אונ בעסערנ מעטאָד אנטפּלעקט זיכ באזונדערס בוילעט ניט באלד, נאָר אינ 4 שאָ ארומ [93].

לערנענ גאנצערהייט אונ לערנענ טיילנווייז

עס זײַנענ פאראנ צוויי גרונט־מעטאָדנ פונ אײַנכאזערנ מאטעריאל: דער מעטאָד פונ לערנענ גאנצערהייט אונ דער מעטאָד פונ לערנענ טיילנווייז. בא דעמ ערשטנ מעטאָד ווערט דער מאטעריאל געלייענט אונ איבערגעלייענט פונ אָנהייב ביזנ סאָפ אזוי לאנג, ביז וואנענ ער ווערט פארפיקסירט אינ זיקאָרנ. בא דעמ צווייטנ מעטאָד ווערט דער מאטעריאל פאנאנדערגעטיילט אפ גרעסערע אָדער קלענערע טיילנ. יעדער טייל ווערט באזונדער אויסגעלערנט. וועלכע פונ די מעטאָדנ איז עפעקטיווער? די מערהייט עקספּערימענטאלע פאָרשונגענ האָבנ פעסטגעשטעלט, אז עפעקטיווער איז דער מעטאָד פונ לערנענ גאנצערהייט. בא דעמ דאָזיקנ מעטאָד פאָדערט זיכ א קלענערע צאָל איבערכאזערונגענ, אונ דער מאטעריאל ווערט פעסטער אײַנגעהאלטנ אינ זיקאָרנ.

די וויכטיקסטע סיבע פונ דער דאָזיקער דערשײַנונג באשטייט אינ דעמ, וואָס באמ אויסלערנענ טיילנווײַז בילדנ זיכ אויס ניט געווינטשענע אסאָציאציעס (קרײַז־אסאָציאציעס) צווישנ דעמ סאָפ אונ דעמ אָנהייב פונ יעדנ טייל באזונדער, אינ דער צײַט, ווענ צוליבנ אויסלערנענ איז נייטיק עס זאָלנ זיכ שאפנ אסאָציאציעס צווישנ סאָפ פונ איינ טייל מיטנ אָנהייב פונ דעמ פאָלגנדיקנ שכיינעסדיקנ טייל. אזוי־ארומ פאָדערט זיכ באמ מעטאָד פונ לערנענ טיילנווײַז איבעריקע ארבעט ניט נאָר צוליב דעמ, קעדיי מאָנטירנ די באזונדערע טיילנ אונ שאפנ די געהעריקע נײַע נייטיקע אסאָציאציעס, נאָר אויכ צוליב דעמ, קעדיי צעברעכנ אונ באזײַטיקנ די ערשטע אויסגעבילדעטע, ניט ריכטיקע אסאָציאציעס.

דאס אויסלערנענ גאנצערהייט האט אבער אויכ באשטימטע כעסרוינעס, די וויכטיקסטע פונ זיי זיינענ די פאלגנדיקע:

א) באזונדערע טיילנ פונ מאטעריאל זיינענ ניט גלייכווערטיק לויט זייער שווערקייט, באמ מעטאד פונ כאזערנ גאנצערהייט קומט אפטמאל אויס צוליב איניקע שווערע שטיקער נאכאמאל אונ נאכאמאל איבערכאזערנ דעמ גאנצנ שוינ באהערשטנ מאטעריאל.

ב) אינ מעשעכ פונ דער צייט, וואס איז נייטיק אפ דורכארבעטנ דעמ גאנצנ מאטעריאל, קאנ ניט אויסגעהאלטנ ווערנ איינ אונ די זעלבע אנ-שטרענגונג פונ דער אויפמערקזאמקייט. עקספערימענטנ באווייזנ, אז די אויפמערקזאמקייט איז אנגעשטרענגטער באמ אנהייב אונ סאפ פונעמ לייענענ. בא דעמ מעטאד פונ כאזערנ גאנצערהייט ברענגט עס דערצו, אז די מיטעלע טיילנ פונעמ מאטעריאל ווערנ געוויינלעכ שוואכער באהערשט.

ג) כאזערנדיק דעמ גאנצנ מאטעריאל פונ אנהייב בינ סאפ, קאנענ די קינדער ניט אזוי גיכ דערפילנ דעמ עפעקט פונ זייער ארבעט, ווי אינ דעמ פאל, ווענ זיי לערנענ אימ שטיקלעכווייז. אינ מעשעכ פונ צענ מינוט ארבעט, צומביישפיל, ווערט בא דעמ ערשטנ מעטאד א באדייטנדיקע צאל ווערטער צו-געפירט צומ שוועל פונ פארגעדענקענ (דה. צו דעמ פונקט, נאכ וועלכנ די ווערטער פארבלייבנ שוינ אינ זיקארנ), אבער קיינ איינס פונ די דאזיקע ווערטער טרעט ניט אריבער דעמ דאזיקנ שוועל. דערפאר שאפט זיכ בא די קינדער אנ איינדרוק, אז די צענ מינוט האבנ זיי גארנישט ניט געגעבנ. אנטקעגנגעזעצט באמ צווייטנ מעטאד ווערט געוויינלעכ אינ מעשעכ פונ די זעל-בע צענ מינוט פארפיקסירט אינ זיקארנ א גאנצער אפזאצ אדער אפילע עט-לעכע אפזאצנ. די קינדער באקומענ אזוי ארומ א באשיינפערלעכנ דערווייז פונ זייער דערפאלג.

הארטנ, ווו די קינדער זעענ ניט קיינ דערפאלג אינ זייער ארבעט, לאזנ זיכ בא זיי אראפ די הענט. זיי פארלירנ דעמ אינטערעס צו דער ארבעט. עס שאפט זיכ בא זיי פריצייטיק א געפיל פונ איינגעמירטקייט, אונ דאס פאר-האמעוועט דעמ דערפאלג.

ד) בא דעמ מעטאד פונ לערנענ גאנצערהייט איז שווערער אנצווענדנ די פארמ פונ אקטיווע כאזערנ (רעציטירנ), איידער בא דעמ מעטאד פונ לער-נענ טיילנווייז.

קעדיי באזייטיקנ די ערשטע צוויי כעסרוינעס רעקאמענדירט מ יי מ א נ די פאלגנדיקע קארעקטיווג צומ מעטאד פונ לערנענ גאנצערהייט.

א) נאכ א באשטימטער צאל איבערכאזערונגענ אויסטיילנ די שווערע ערטער אונ איינכאזערנ באזונדער. נאכדעמ ווייטער איינכאזערנ דעמ מאטערי-אל גאנצערהייט.

ב) צעטיילנ דעמ מאטעריאל אפ באזונדערע שטיקער, לייענענ דעמ גאנצנ

מאטעריאל פונ אנהייב ביזנ סאפ, נאר צווישנ איינ שטיק אונ דעמ אנדערנ מאכנ א פאוזע צוליב אפרוענ זיכ אונ אפפרישנ די אויפמערקזאמקייט.

קעדיי באזײַטיקנ דעמ דריטנ כיסאָרנ, דארפ מענ די קינדער אינפאָר-מירנ וועגנ די מײַלעס פונ לערנענ גאנצערהייט אונ זיי דערקלערנ, אז די פארשפּעטיקונג פונ באשײַמפּערלעכנ דערפאָלג בא דעמ דאָזיקנ מעטאָד וועט אויסגעקויפט ווערנ מיט א פילפאכנ שפּעטערדיקנ דערפאָלג.

מע דארפ אויכ אינסטרוקטירנ די קינדער, זיי זאָלנ וואָס גיכער איבערגיינ צו רעציטירנ, ארײַנקוקנדיק אינעמ מאטעריאל נאָר אינ די מאָמענטנ, ווענ עס איז אומבאדינגט נייטיק.

מיט די אָנגעוויזענע קאָרעקטיוונ קאָנ דער מעטאָד פונ לערנענ גאנצער-הייט אינ דער גרעסטער צאָל פאלנ פארשפּאָרנ די קינדער א סאכ איבעריקע צײַט אונ מי אינ זייער טאָגטעגלעכער לערנארבעט [94].

טעמפּ פונ לערנארבעט

די עפעקטיווקייט פונ אויסלערנענ הענגט אָפּ פונעמ טעמפּ. ווי א קלאל קאָנ מענ זאָגנ, אז „ווער עס לערנט אויס גיכער, דער פארגעסט לאנגזאמער". מע דארפ זיכ סטארענ וואָס גיכער איבערלייענענ דעמ מאטעריאל, וואָס דארפ פארפיקסירט ווערנ. „אויב אינ פינפ מינוט קאָנ מענ בא א לאנגזאמענ טעמפּ איבערלייענענ א געדיכט איינ מאָל, אונ בא א גיכנ טעמפּ צוויי מאָל, וועט דער רעזולטאט פונ צוויי מאָל איבערלייענענ זײַנ א בעסערער". מע דארפ אָבער אינזינענ האָבנ, אז אינ פראָצעס פונ אײַנכאזערנ זײַנענ פאראנ באזונדערע סטאדיעס, צו וועלכע עס דארפ צוגעפאסט ווערנ דער טעמפּ. די ערשטע סטאדיע — דאָס איז די סטאדיע פונ באנעמענ דעמ מאטעריאל. דערנאָכ קומט די סטאדיע פונ פארייניקנ מיט דער הילפ פונ כאזערנ גאנצערהייט, נאָכדעמ די סטאדיע פונ צולערנענ די שוואכע ערטער, צומ סאָפ די סטאדיע פונ נאָכאמאָל איבערכאזערנ דעמ מאטעריאל פונ אָנהייב ביזנ סאָפ.

פאר דער ערשטער סטאדיע איז ווי א קלאל מער צוגעפאסט א לאנגזאמער טעמפּ, פאר די איבעריקע סטאדיעס איז נייטיק א פארשנעלערטער טעמפּ.

אלגעמיינע פאָרמולירונג פונעמ מעטאָד פונ לערנענ אָפּ אויסווייניק

מערק אָנ אזא פארגאנצטנ טייל פונעמ לערנ-מאטעריאל, וואָס קאָנ דורכ-געארבעט ווערנ אינ משעכ פונ איינ לערנ-סעאנס. לייענ דורכ דעמ דאָזיקנ מאטעריאל פאמעלעכ אונ אײַנגעטראכט פונ אָנהייב ביזנ סאָפ, קעדיי זיכ אינ אימ גוט אָריענטירנ. כאזער איבער דעמ מאטעריאל ביז ער וועט פאר דיר

ווערן אינגאנצן פארשטענדלעך און קלאָר. נאָך דעם פארגרעסער דעם טעמפּ
פון ארבעט. כאזער איבער דעם מאטעריאל לויטן מעטאָד פון לערנען גאנ-
צערהייט, ביז דער גרעסטער טייל פון אים וועט איבערטרעטן דעם שוועל פון
פארגעדענקען. אצינד פארנעמט זיך ספּעציעל מיט פארשטארקן די שוואכע
אסאָציאציעס (דה. די ערטער, וואָס האָבן זיך נאָך ניט פארגעדענקט), נאָך
דעם כאזער נאָכאמאָל איבער דעם גאנצן מאטעריאל ביז ער וועט ענדגילטיק
פארפיקסירט ווערן. סטארע זיך פארפעסטיקן אלע עלעמענטן באדייטנדיק הע-
כער פונעם שוועל פון פארגעדענקען. אין משך פון דער גאנצער צייט פו-
נעם לערנען באמי זיך וואָס אָפטער רעציטירן. אט אזא אויפן וועט פאָרקומען
די לעכאטכילעדיקע פארפעסטיקונג פון מאטעריאל.

קער זיך אום צום מאטעריאל עטלעכע מאָל אין משך פון דער ווייטער-
דיקער צייט, אומשטענדיק וואָס ווייטער אלץ גרעסערע אינטערוואלן, בזוואָ-
גענ ער וועט גרינטלעך פארפיקסירט ווערן.

אָרגאַניזאַציע פונ דער לערנאַרבעט אינ שול

1. די קלאַסנלימודים־סיסטעם

די קלאַסנלימודימ־סיסטעמ שטעלט מיט זיכ פאָר באַ הײַנטיקנ טאָג די פאָר־שפּרייטסטע סיסטעמ פונ אָרגאַניזירנ די לערנאַרבעט אינ שול.

די דאָזיקע סיסטעמ קאָנ מענ כאַראַקטעריזירנ מיט די פאָלגנדיקע וויכטיק־סטע סימאָנימ:

1. די קינדער פונ שול זײַנענ גרופּירט אינ באַזונדערע קלאַסנ מיט אַ פעסטנ באַשטאַנד שילער אינ יעדנ קלאַס.

2. אינ איינ קלאַס גייענ אַרײַנ קינדער פונ בערעך גלײַכנ עלטער אונ גלײַכע יעדיעס.

3. פאַר יעדנ קלאַס ווערט אָנגעמערקט אַ פעסטע פּראָגראַמ, וואָס מוז דורכגעאַרבעט ווערנ אינ אַ באַשטימטנ צײַט־פּעריאָד.

4. אינ באַשטימטע אינטערוואַלנ קומט פאָר די איבערגרופּירונג פונ די קינדער. די שילער, וואָס האָבנ ווי געהעריק דורכגעמאַכט די אָנגעמערקטע פּראָגראַמ, ווערנ אַריבערגעפירט אינ אַנטשפּרעכיקע העכערע קלאַסנ.

5. די לערער לערנענ מיט אַלע קינדער פונ קלאַס צוזאַמענ, אײַנצײַטיק אַרבעטנדיק אויפ איינ אונ דעמ זעלבנ מאַטעריאַל.

6. די לערנאַרבעט ווערט דורכגעפירט אינ דער פאָרמ פונ באַזונדערע לי־מודימ, וואָס בײַטנ אָפּ איינער דעמ אַנדערנ אינ באַשטימטע צײַט־פּעריאָדנ לויט אַ באַשטימטנ שאָענפּלאַנ (רעשימע).

2. צו דער געשיכטע פונ דער קלאַסנלימודים־סיסטעם

די קלאַסנלימודימ־סיסטעמ, ווי אַ סיסטעמ פונ אַרבעט אינ דער פאָלק־שול, איז אויפגעקומענ אינ XVII יה.* די עלטערע שולנ האָבנ ניט געהאַט קיינ שטרענגע קלאַסנ־צעגלידערונג. זיי זײַנענ מערסטנטייל געווענ זייער קליינע לויט

* אינ דער מיטלשול איז די דאָזיקע סיסטעמ אײַנגעפירט געוואָרנ אינ XVI יה. איר שעפער איז געווענ דער דײַטשישער פּעדאַגאָג שטורמ (1507—1589).

זייער שילער־באשטאנד, און דערפאר איז ניט געווען ביי קיין נויטווענדיקייט און ניט קיין מעגלעכקייט צו גרופירן די קינדער לויטן עלטער אָדער לויט די יעדיעס. די לערנארבעט איז מערסטנטייל געפירט געוואָרן אינדיווידועל, אָדער אין קליינע קרייַזלעך (קיטעס). דער לערער האָט מיט יעדן קינד באזונדער אָדער מיט יעדערע 2-3 קינדער געלערנט אלעפבייז, לייענען, שרייבן און די אָנהייבן פון די עלעמענטארע לימודים. די סיסטעם פון ווענדן זיך צום גאנצן קלאס און אריינציען אלעמען איינצייטיק אין איין און דער זעלבער ארבעט איז אופגעקומען א סאך שפעטער.

אין XVII יאָרהונדערט הייבט זיך אָן אין צוזאמענהאנג מיט דער אנטוויקלונג פון האנדל־קאפיטאל א וווּקס פון דער צאָל שטאָטישע פאָלקשולן און א פארגרעסערונג פונעם שילער־באשטאנד אין די דאָזיקע שולן. עס קומט אוף די באדערפעניש אין א מער ראציאָנעלן מעטאָד פון שול־ארבעט.

דער בארימטער פעדאגאָג יאָהאַן אמאָס קאָמעניוס פאָרמולירט אין 1628 יאָר די פראגע: „וויאזוי קאָן מען מיטן אונטעריכט באפרידיקן א באליביקע צאָל קינדער?“ און ער ענטפערט אף דער דאָזיקער פראגע:

„איין לערער, איין ביכל, איין לימעד פאר אלע קינדער פון איין גרופע. אזויארום פאָרמולירט ער דעם טאָך פון דער קלאסנלימודים־סיסטעם. אין זייַן בוך „די גרויסע דידאקטיק“ שטעלט ער זיך גענוי אָפּ אף דער דאָזיקער סיסטעם. ער מאָטיווירט איר נייטיקייט, באווייַזט אירע מעַלעס און ארבעט פאנאנדער איר מעטאָדיק [95].

אף דער פראגע, וויאזוי איז דאָס מעגלעך, אז איין לערער זאָל ארבעטן מיט א גאנצער גרופע, אין וועלכער עס גייען אריַין א סאך קינדער, ענטפערט ער, אז דאָס איז ניט נאָר מעגלעך, נאָר ס'איז אויך אומבאדינגט נייטיק.

„ניט נאָר איך באשטעטיק, זאָגט ער, אז איין לערער קאָן לערנען מיט עטלעכע הונדערט קינדער, נאָר איך פארזיכער גאנץ ערנסט, אז ער דארף אזוי טאָן, ווייַל דאָס איז דער ראציאָנעלסטער מעטאָד סיי פארן לערער סיי פאר די שילער. דער ערשטער וועט אָן שום ספק פירן די ארבעט מיט אלץ מערער פארגעניגן, וואָס גרעסער ס'איז די מאסע, וואָס ער וועט פאר זיך זען... און וואָס באלעבטער ס'איז דער לערער, אלץ באלעבטער זייַנען די שילער. פונקט אזוי איז פאר די שילער אָנגענעמער א פילצאָליקערע געזעלשאפט פון באוויירים (פאר אלעמען איז אָנגענעמער צו האָבן וואָס מער באוויירים אין דער ארבעט). פאר זיי איז דאָס נוצלעכער אף אזויפיל, אף וויפל זיי סטימולירן איינער דעם אנדערן אין דער ארבעט און געפינען אין דעם פארגעניגן; ווייַל דער דאָזיקער עלטער האָט זייַנע באזונדערע סטימולן צו פארמעסטונג“ [96].

קעדיי דער לערער זאָל זיך קאָנען ספראווען מיט אלע קינדער, דארף

ער זיכ אויסלערנען איינצייַטיק אלעמענ באשעפטיקנ מיט איינ און דער זעל־בער ארבעט.

„אזוי ווי דער בעקער, איינ מאָל פארקנעטנדיק דאָס טייג און איינ מאָל אויסהייצנדיק דעמ אויוונ, באַקט אָפּ א סאַכ לעבלעכ ברויט, אזוי ווי דער ציגלברענער ברענט אָפּ א סאַכ ציגל, אזוי ווי דער טיפּאָגראַפ דרוקט אָפּ פונ איינ זאַץ הונדערטער און טויזנטער עקזעמפּליארנ ביכער, אזוי דארפ אויכ דער שול-לערער קאָנענ מיט איינ און די זעלבע לערנ-געניטונגענ פאַר־נעמענ א גרויסע צאָל שילער, און דערביי אזוי, אז קיינער זאָל ניט בלייבנ אויסער זיינ אויפמערקזאַמקייט" [96].

די גאנצע ארבעט פונעמ לערער, אלע זיינע אָנווייזונגענ, דערקלערונגענ און אינסטרוקציעס דארפנ זיינ געווענדט ניט צו איינציקע שילער, נאָר צו דעמ גאנצנ קלאַס.

„דער לערער דארפ קיינ איינ מאָל ניט לערנענ מיט איינציקע באזונדערע שי־לער. ניט פּריוואַט און ניט אינ געזעלשאפטלעכנ אונטעריכט, נאָר מיט אלע איינצייַטיק און מיטאמאָל. אלזאָ, דער לערער גייט ניט צו צו יעדערנ באַ־זונדער און ער דערלויבט ניט, אז באזונדערע שילער זאָלנ צו אימ צוגיינ. פארקערט, ער זיצט אפ דער קאטעדרע... אלע שילער ווענדנ צו אימ זייערע אויגנ, אויערנ און געדאנקענ, כאפּנ אופּ לעבעדיק דאָס, וואָס ער טיילט מיט אינ זיינ דערציילונג, און דאָס, וואָס ער ווייזט מיט דער האנט, אָדער אפ בילדער" [96].

דער לערער ווענדט זיכ מערסטנטייל צומ גאנצנ קלאַס, נאָר אויכ אינ די פאַלנ, ווענ אימ קומט אויס צו געבנ די אָדער יענע דערקלערונגענ באַ־זונדערע קינדער, דארפ דאָס אויכ אזוי געגעבנ ווערנ, אז אלע קינדער זאָלנ זיכ באַדערביי עפּעס אויסלערנענ.

„אזוי ווי דער מיליטער-פירער מאַכט ניט קיינ איבונגענ מיט יעדנ רע־קרוט באזונדער, נאָר ער פירט ארויס אפנ פּלאַץ איינצייַטיק אלע סאָלדאַטנ און באַווייזט זיי ווי צו באַנוצנ זיכ מיטנ געווער, דעמ ארט און אויפנ פונ אָפּערירנ מיט אימ, און אזוי ווי ער פאָדערט, אז אינ פאַל, ווענ ער וועט אפילע ווענ-ניט-איז לערנענ מיט עמעצנ פונ די סאָלדאַטנ באזונדער, זאָלנ אלע איבעריקע טאָנ דאָס זעלבע — אויפמערקזאַמ זיכ צוקוקנ, אינ דאָס זעלבע איבערכאַזערנ, — פונקט אזוי דארפ טאָנ דער לערער" [97].

די שווערסטע אופגאבע, וואָס די איינצייַטיקע קלאַסנ-ארבעט מיט א סאַכ קינדער שטעלט פארנ לערער — דאָס איז קענענ זיי פאַרינטערעסירנ, קענענ צוציענ זייער אויפמערקזאַמקייט און סטימולירנ זייער אקטיווע ארבעט אפ אופנעמענ דעמ לערנ-מאַטעריאַל.

„עס איז נאָר נייטיק די קונסט צו קערעווענ די אויפמערקזאַמקייט פונ אלע שילער ביכלאל און פונ יעדנ שילער באזונדער אפנ לערער און שאפנ

בא זיי און איבערצײַגונג, אַז דעם לערערס מויל איז א קוואַל, פון וועלכן עס שטראָמט וויסן, און זיי אויסלערנען, אַז ווי נאָר דער קוואַל עפנט זיך, זאָלן זיי אונטערשטעלן דעם געפעס פון זייער אופמערקזאמקײַט. אַלזאָ, די ספּעציעלע זאָרג פון לערער דאַרף באַשטיין אין דעם, ער זאָל גאָרניט ניט ריידן, אויב ער ווערט ניט אויסגעהערט, און ער זאָל גאָרנישט ניט לערנען, אויב עס איז ניטאָ קיין אופמערקזאמקייט" [98].

מיט וועלכע מיטלען קאָן דער לערער פאַרגעסערן די שילער און צוציִען זייער אופמערקזאמקײַט? אף דער דאָזיקער פראַגע גיט קאָמעניוס א גענויעם ענטפער. ער רעכנט אויס די באַדינגונגען, וואָס זײַנען נייטיק, כדיי צו סטימולירן און אונטערהאַלטן די אופמערקזאמקײַט פון די קינדער. אייניקע פון די דאָזיקע באַדינגונגען שטעלן מיט זיך פאָר גענױאַלע פאָרויסזעונגען פון די מאָדערנע פעדאַגאָגישע פאָדערונגען, וואָס באַזירן זיך אף דער פסיכאָלאָגיע און פעדאָלאָגיע. די מערהײַט פון זיי האָבן נאָך ביז איצט ניט פאַרלאָרן זייער באַטײַט פאַר דער פראַקטישער ארבעט. דערפאַר ציטירן מיר זיי דאָ (פאַרקירצט) פון אָנהייב ביזן סאָף.

באַדינגונגען, בא וועלכע דער לערער קאָן סטימולירן און אונטערהאַלטן די אופמערקזאַמקײַט

„1. ווען דער לערער סטאַרעט זיך שטענדיק מיטייַלן עפּעס איבטערעסאנטס און נוצלעכס; ווײַל דערמיט אליין ווערט אונטערגעהאַלטן די אופמערקזאמקײַט פון די שילער און עס ווערט דערוועקט זייער ליבע צו וויסן".

„2. ווען פאַרן אָנהייב פונעם לערנען פאַרגעסערט דער לערער די קינדער מיטן לימעד, רעקאָמענדירנדיק די זאַך, וועגן וועלכער עס רעדט זיך, אָדער ווען ער סטימולירט די שילער מיט דער הילף פון פראַגעס; דאָס קאָן מען טאָן מיט דער הילף פון דעם, וואָס מ'איז שוין דורכגעגאַנגען, אײַנשטעלנדיק א פאַרבינדונג פונעם לעצטן מיטן נײַעם לימעד, אָדער ביכלאַל מיט דער הילף פון דעם, וואָס ס'איז שוין באַוווּסט, אַזוי אז די קינדער זאָלן באַמערקן זייער ניטוויסן וועגן דער זאַך און סטימולירט ווערן אופצונעמען לעבעדיק די דערקלערונגען וועגן איר".

„3. אויב דער לערער, שטייענדיק אף אן אופגעהויבענעם אָרט, האָט אַלעמען אפן אויג און פאַרווערט זיי זיך פאַרנעמען מיט עפּעס אַנדערש, אויסער קוקן אף אים, ניט אַראָפּנעמענדיק פון אים קיין אויג".

„4. ווען ער האַלט אונטער די אופמערקזאמקײַט דערמיט, וואָס ער פירט אײַן אומעטום, ווו עס איז נאָר מעגלעך, באַאָבאַכטונגען מיט דער הילף פון די כוש-אָרגאַנען".

„5. ווען דער לערער רײַסט איבער צײַטנווײַז זײַן ארבעט און זאָגט: „דו,

אָדער דו, וואָס האָב איך ערשט געזאָגט? — כאַזער איבער!" „דו, וויאַזוי זײַנען מיר דערצו געקומען?" און אַזוי ווײַטער".

„6. ווען מע פרעגט איינעם און ער ענטפערט ניט גוט, פרעג דעם צווייטן, דעם דריטן, דעם צענטן, דעם דרייסיקסטן. דאָס אַלץ צוליב דעם, כדי אַלע זאָלן אויפמערקזאַם הערן דאָס, וואָס עס ווערט געזאָגט, און אַלע זאָלן עס פאַר־ווענדן צוליב זייער אייגענעם נוצן".

„7. עס קאָן זיך אויך טרעפן, אַז ווען דער אָדער יענער שילער פאַרהאַקט זיך, פרעגט דער לערער דעם גאַנצן קלאַס, און ווער עס ענט־פערט פריִער און בעסער, דעם לויבט דער לערער פאַר אַלעמען, כדי זײַן בײַשפּיל זאָל דערוועקן אַ פאַרמעסטונג. אויב עמעצער האָט אַ טעות, דאַרף מען אים פאַריכטן, דערבײַ אויך אויפדעקן און באַזייטיקן די סיבה פונעם טעות".

„8. צום סאָף פון לימעד גיב די שילער אַ מעגלעכקייט צו פרעגן וועגן אַלץ, וואָס עס רופט בײַ זיי אַרויס אַ באַדערפעניש אין דערקלערונ־גען פון לערער, ווײַל אין מעשעכ פון דער שאָ האָבן געקאָנט אויפקומען בײַ די קינדער אייניקע ספייקעס וועגן וואָס־ניט־איז. פראַגעס, וואָס האָבן קיין שײַכעס ניט צו דעם איניען, דאַרפן ניט דערלאָזט ווערן" [99].

די אַרבעט אין קלאַס דאַרף מען אַזוי אָנשטעלן, אַז אַלע קינדער זאָלן זיך אין איר אַקטיוו באַטייליקן.

„צום בײַשפּיל, דעם לימעד, וואָס מע האָט אויסגעלערנט אויף אויסווייניק, דערציילט איינער, אַ צווייטער, אַ דריטער, און יעדערער, וועמען דער לערער זאָל ניט אַרויסרופן, סײַ פון די שטאַרקערע אַזוי אויך פון די שוואַ־כערע, די איבעריקע מאַסע הערט. אויף אַזאַ אופן דאַרפן אַלע זײַן גרייט צו ענטפערן. עס טאָר ניט פאַרבלײַבן קיין איינער, וואָס וואַרט ניט אויף אַן אַרויסרוף. אויב דער לערער באַמערקט, אַז דער געפרעגטער ענטפערט גוט, און עס איז דאָ אַ זיכערקייט, אַז ער ווייסט אויך דאָס איבעריקע, קאָן מען הייסן אַן אַנדערן פאָרזעצן" [100].

דער קאָנטראָל און די אויספאַריכטונג פון די קינדערשע אַרבעטן, צום־בײַשפּיל, בײַ די דיקטאַטאַיבונגען, קאָן אויך דורכגעפירט ווערן קאָלעקטיוו.

„מע הייסט איינעם אָדער אַן אַנדערן, אָדער אויב דאָס איז ניט באַ־קוועם, — הייסט מען אַ סאַך שילער, אַז זיי זאָלן איבערלייענען זייער אַר־בעט הויך און קלאָר, דײַטלעך באַצייכענענדיק די פעריאָדן. די איבעריקע שפּירן נאָך אין זייערע העפטן און פאַריכטן די פעלערן. פון צײַט צו צײַט קאָן דער לערער מיט אַ לויפיקן בליק איבערקוקן די העפטן אויך אַליין, דאָ בײַ איינעם, דאָ בײַ אַן אַנדער שילער" [101].

קאָמעניוס שטרײַכט אונטער די ראָליע פון פאַרמעסט אין דער קאָ־לעקטיווער גרופּן־אַרבעט. ער גיט געוויסע אָנווײַזונגען וויאַזוי אָנצווענדן

דעם מעטאָד פונ פארמעסט, ווענ עס קומט אוים צו פאריכטנ טעכנישע ארבעטנ פונ די קינדער.

קעדיי דער לערער זאָל איינצייטיק ארבעטנ מיט אלע קינדער אפ איינ אונ דעם זעלבנ מאטעריאל, איז נייטיק די געהעריקע אָרגאניזאציע אונ פאנאנדערטיילונג פונעם לערנ-מאטעריאל. קאָמעניוס שטעלט ארוים די פאָלגנדיקע פאָדערונגענ בענעגייע צו דער פלאנירונג פונעם מאטעריאל.

„1. אז דער לערנ-קורס זאָל זיכ יעדנ יאָר אָנהייבנ נאָר איינ מאָל...

2. אז אלצ, וואָס מע דארפ דורכגיינ, זאָל פאנאנדערגעטיילט ווערנ אזוי, אז אפ יעדנ יאָר, יעדנ כוידעש, יעדע וואָכ, יעדנ טאָג, אונ אפילע אפ יעדער שאָ זאָל אָנגעמערקט ווערנ א באשטימטע אויפגעבונג, קעדיי עס זאָל זיינ מעגלעכ צו פירנ אלעמענ איינצייטיק, אונ זיי אלעמענ דערפירנ צום ציל" [102].

די מעטאָדיק פונ דער קלאסנ-לימודים-סיסטעם, וואָס קאָמעניוס האָט פאנאנדערגעארבעט, האָט זיכ נאָכ ניט אָפגעריסנ אינגאנצנ פונעם נאָפל פונ דער מיטלאלטערלעכער פעדאגאָגיק. מוסטערנ פאר דער אָרגאניזאציע פונ דער לערנארבעט אינ שול ווערנ טיילווייז גענומענ אינ קלויסטער אונ אינ מיטלאלטערלעכנ אוניווערסיטעט. איינ לערער ארבעט מיט עטלעכע הונדערט שילער. צווישנ דעם לערער אונ די שילער איז פאראנ א טיפער אָפגרונט. ער שפיגלט זיכ אויסערלעכ אָפ אינ דעם, וואָס דער לערער זיצט אפ אנ אויפגעהויבענעם אָרט (אפ דער קאטעדרע), אונ די שילער דארפנ די גאנצע צייט זיצנ אומבאוועגלעכ אפ די בענק אונ קיינ אויג פונ אים ניט אָפרייסנ. דער הויפט-אינהאלט פונ דער ארבעט איז הערנ וואָס דער לערער זאָגט אונ איינגעזערנ אפ אויסווייניק פארשיידענעם וואָרט-מאטעריאל. קיינ אינדיווידועלער צוגאנג צום קינד איז ניט פאראנ („דער לערער דארפ קיינמאָל ניט לערנענ מיט באזונדערע קינדער", „דער לערער דערלויבט ניט, אז באזונדערע שילער זאָלנ צו אים צוגיינ"). אלע קינדער ווערנ געמאָסטנ לויט איינ ראנזשיר (אזוי ווי לעבלעכ ברויט באם בעקער אונ ציגל באם ציגלברענער). די דאָזיקע רעשטלעכ פונ דער מיטלאלטערלעכער פעדאגאָגיק האָבנ זיכ ביז היינטיקנ טאָג אייננגעהיט אויכ אינ דער קלאסנ-לימודים-סיסטעם פונ דער מאסנשול אינ די בורזשואזע לענדער.

די פראקטישע דורכפירונג פונ דער קלאסנ-לימודים-סיסטעם אינ א מערקווירדיקנ ברייטנ מאסשטאב הייבט זיכ אָנ אפנ שוועל פונעם XVIII יאָרהונדערט אונ איז פארבונדנ מיט דער ארבעט פונעם פראנצויזישנ פעדאגאָג זשאנ באפטיסט לאסאל (1661—1719) [103].

א פאָרשטייער פונ דער קאטוילישער קירכע, שטרעבט ער צו באקעמפנ די ווירקונג פונ די נייע פראָגרעסיווע אידייענ, וואָס זיינענ אויפגעקומענ מיטנ אויפשטייג פונעם קאפיטאליזמ, אפ די ברייטע מאסנ פונ דער באפעלקערונג.

דעם בעסטנ מיטל אפ אײַנהאלטנ די מאסנ אונטער דער האשפּאָע פונ קלױסטער זעט ער אינ דער דערציִונג.

ער אנטװיקלט א גרױסע פּעדאגאָגישע טעטיקײַט. ער אָרגאניזירט פאָלקשולנ, גרינדעט א לערער־סעמינאר, שאפט א באזונדערנ לערער־אָרדענ „ברידער פונ קריסטלעכע שולנ" אונ ארבעט פאנאנדער א גענױע מעטאָדיק פונ שול־אונטעריכט.

אינ זײַנ פּעדאגאָגישער ארבעט סטארעט ער זיכ אױסצונוצנ די נײַסטע פּעדאגאָגישע אידײענ פונ זײַנ צײַט, צופּאסנדיק זײ צו די רעליגיעזע צילנ פונ דער דערציִונג. אינ זײַנ בוכ „שול־פירונג" (געדרוקט אינ 1721) באגרינדעט ער די נױטװענדיקײַט פונ דער קלאסנ־לימודים־סיסטעם אונ גיט א רײ פּראקטישע דעטאלע אָנװײַזונגענ, װיאזױ זי דורכצופירנ אינ לעבנ.

אינ גרונט פונ דער קלאסנ־לימודים־סיסטעם לײגט ער די פּרינציפּנ פונ דער יעזויִטישער פּעדאגאָגיק. אינ קלאס הערשט א פולע שטילקײַט. דער לערער אונ די קינדער דארפנ רײדנ װאָס װײניקער אונ װאָס שטילער. אָנשטאָט װערטער באנוצט זיכ דער לערער מיט שטומע צײכנס.

די דיסציפּלינ װערט אונטערגעהאלטנ מיט דער הילפ פונ גענױ רעגלאמענטירטע קערפּערלעכע שטראָפנ, שפּיאָנערײַ אונ אנדערע מעטאָדנ פונ דער יעזויִטישער פּעדאגאָגיק.

אינ מיטעלע פונ XVIII יה. פארשפּרײט זיכ די קלאסנ־לימודים־סיסטעם זײער לאנגזאמ אינ דער שול־פּראקטיק. דעם גרעסטנ שטױס באקומט די פארשפּרײטונג פונ דער דאָזיקער סיסטעם אינ אָנהײב פונ XIX יארהונדערט ארומ דער אזױגערופענער לאנקאסטער סיסטעם [104].

די אנטװיקלונג פונ אינדוסטריעלנ קאפּיטאליזמ אינ ענגלאנד רופט ארױס א באדערפעניש אינ פארשפּרײטנ עלעמענטארע בילדונג. עס קומענ אױפ פארשײדענע געזעלשאפטנ, װאָס פארנעמענ זיכ מיט אָרגאניזירנ זונטיק־שולנ פאר דער ארבעטער־יוגנט אונ עלעמענטארע שולנ פאר די קינדער פונ די ארבעטנדיקע. א גרױסע ראָליע אינ דער דאָזיקער באװעגונג שפּילט די קאָנקורענצ צװישנ פארשײדענע רעליגיעזע געמײנדעס. „װײל ס'איז פאראנ א סאכ פארשײדענע סעקטעס, אָרגאניזירט דער אנגליקאנישער קלױסטער זײַנע נאציאָנאלע שולנ, אונ יעדע באזונדערע סעקטע — אירע שולנ: דאָס װערט געטאָנ אױסשליסלעכ מיט דעמ ציל, קעדײ אײַנצוהאלטנ די קינדער פונ די אָנהענגער אינ שױס פונ אײגענעמ קלױסטער, אונ אפ װיפל ס'איז מעגלעכ אױסצוקומפּנ די אָדער יענע קינדערשע נעשאָמע בא אנדערע סעקטעס" (ענגעלס) [105].

די אָרגאניזאציע פונ נײַע שולנ באגעגנט אָבער א שטערונג אינ דער אלטער אינדיװידועלער לערנ־סיסטעם, װאָס פאָדערט א גרױסע צאָל לערער אונ קאָסט צו טײַער,

אזויארום קומט אופ די באדערפעניש אינ אזא סיסטעמ, וואָס זאָל קאָסטנ וואָס וועלוועלער אונ וואָס זאָל קאָנענ באדינענ א וואָס גרעסערע צאָל קינדער. די דאָזיקע באדערפעניש רופט ארויס די דערשײַנונג פונ דער לאנקאסטער סיסטעמ, וואָס גיט א מעגלעכקײַט „אײנ לערער לערנענ מיט 1000 שילער". די שעפער פונ דער דאָזיקער סיסטעמ, ב ע ל אונ ל א נ ק א ס ט ע ר, לײגנ אינ גרונט פונ דער שול־אָרגאניזאציע דעמ פרינציפ פונ „באהעלפערײַ". פונ די קינדער אלײנ ווערנ אויסגעטײלט אזוי־גערופענע „מאָניטאָרנ" (באהעלפער), וואָס פירנ די ארבעט מיט באזונדערע גרופעס. דער לערער גיט איבער זײַנ לימעד פאר אלע קינדער דורכ די מאָניטאָרנ, אזוי ווי א גענעראל גיט איבער זײַנ קאָמאנדע דער גאנצער ארמײ דורכ די אָפיצערנ.

אזויארום ווערט בא דער לאנקאסטער סיסטעמ פארווירקלעכט אײנער פונ די גרונט־פרינציפנ פונ דער קלאסנ־לימודים־סיסטעמ: אלע קינדער ארבעטנ צוזאמענ אײנצײַטיק אפ אײנ אונ דעמ זעלבנ מאטעריאל אונטער דער דירעקטער אָנפירונג פונ לערער — מאָניטאָר.

די לאנקאסטער־סיסטעמ האָט געהאט א גרויסנ דערפאָלג. זי איז אינ מעשעכ פונ עטלעכע צענדליק יאָרנ דורכגעפירט געוואָרנ אינ ענגלאנד אונ אינ אײניקע אנדערע לענדער (אויכ אינ רוסלאנד). סאָפקאָלסאָפ איז אָבער קלאָר געוואָרנ, אז בא דער דאָזיקער סיסטעמ איז דער לערנ־עפעקט זײער א קלײנער. „זי קאָסט קימאט גאָרניט, אונ גיט קימאט גאָרניט". אונ דער עפעקט, וואָס באקומט זיכ שוינ יאָ, גײט הויפטזאכלעכ אפנ כעזשבנ פונ אומזיסט עקספלואטירנ די מאָניטאָרנ. אז די עלטערנ פונ די מאָניטאָרנ האָבנ אָנגעהויבנ פאָדערנ, מע זאָל זײ באצאָלנ פאר דער ארבעט פונ זײערע קינדער, האָט די סיסטעמ אינגאנצנ פארלאָרנ איר עקזיסטענצ־בארעכטיקונג אונ איז ביסלעכווײַז פארשווונדנ געוואָרנ. די מאָניטאָרנ זײַנענ פארביטנ געוואָרנ מיט לערער פראָפעסיאָנאלנ, אונ די קלאסנ־לימודים־סיסטעמ איז ענדגילטיק פארפעסטיקט געוואָרנ אינ די שטאָטישע שולנ.

דער גײַסט פונ דער בורזשואזער שול, „וואָס איר ציל איז געווענ צושטעלנ דער בורזשואזיע אונטערטעניקע קנעכט אונ פארשטענדלעכע ארבעטער", „פארוואנדלענ דעמ יונגנ דאָר אינ צוגעמאָסטענע לויט אײנ ראנזשיר משינאָווניקעס" (ל ע נ י נ), האָט ארופגעלײגט זײַנ שטעמפל אפ דער קלאסנ־לימודים־סיסטעמ.

די קלאסנ־לימודים־סיסטעמ איז פארגליווערט געוואָרנ אינ א ביוראָקראטישער אָרגאניזאציע, וואָס האָט פולשטענדיק איגנאָרירט די אינדיווידועלע פארשײדנקײַטנ פונ די קינדער, וואָס האָט אונטערדריקט יעדנ סימענ פונ אײגנארטיקײַט, זעלבשטענדיקײַט אונ איניציאטיוו בא די לערער אונ בא די קינדער.

די קלאסנ־לימודים־סיסטעמ איז געוואָרנ די פארקערפערונג פונ דער רו־

טינע, פונ דער קאזארמע־דיסציפּלינ אונ מושטרע, וואָס זײַנע כאראקטעריסטיש פאר דער בורזשואזער שול.

צומ סאָפ פונעמ XIX יאָרהונדערט הייבט זיכ אָנ אנטוויקלענ אינ דער בורזשואזער אונ באזונדערס אינ דער קלײנבירגערלעכער פּעדאגאָגיק א שטארקע באוועגונג קעגנ דער קלאסנלימודימ־סיסטעמ. די וויכטיקסטע דערשײַנונגענ, וואָס האָבנ געשאפנ די טעאָרעטישע באזע פונ דער דאָזיקער באוועגונג, זײַנענ:

1. דער אופקומ אונ די אנטוויקלונג פונ דער נײַער וויסנשאפט „ראציאָנאליזאציע פונ דער פּראָדוקציע" אינ צוזאמענהאנג מיטנ איבערגאנג פונעמ קאפּיטאליזמ אינ דער סטאדיע פונ אימפּעריאליזמ.

2. די אנטוויקלונג פונ דער עקספּערימענטאלער פּסיכאָלאָגיע אונ עקספּערימענטאלער פּעדאגאָגיק אונ

3. די אנטוויקלונג פונ דער טעאָריע פונ פרײַער דערציונג.

די טעאָריע פונ ראציאָנאליזאציע רוקט ארויס א רײ פּראָבלעמענ, וואָס ווערנ באלד אריבערגעטראָגנ אינ דער פּעדאגאָגיק. די אידייענ פונ וויסנשאפטלעכער אָרגאניזאציע, פונ סטאנדארטיזאציע אונ ספּעציאליזאציע, פונ קאמפ מיט פארלוסטנ רופנ ארויס א גרויסנ אינטערעס צו די פּראָגעס פונ שול־אָרגאניזאציע אונ פירנ צו דער רעוויזיע פונ די אײַנגעשטעלטע אָרגאניזאציע־פאָרמענ.*

די עקספּערימענטאלע פּסיכאָלאָגיע אונ פּעדאגאָגיק קערעװעט די אופמערקזאמקײַט פונעמ טעאָרעטיקער אונ פּראקטיקער אפ די אינדיווידועלע אײַגנארטיקײַטנ פונ באזונדערע קינדער אונ אפ דער ניט־צוגעפּאסטקײַט פונ דער אלטער שול־אָרגאניזאציע צו די דאָזיקע באזונדערקײַטנ.

די טעאָריע פונ פרײַער דערציונג, אינ וועלכער עס געפינט א אויסדרוק דער עקסטרעמער אינדיווידואליזמ פונ דער בורזשואזער אונ קלײנבירגערלעכער אידעאָלאָגיע אונ די בונטארישקײַט פונעמ קלײנבירגער, וואָס איז צעריסנ פונ די שרעקנ פונ קאפּיטאליזמ, טרעט ארויס קעגנ דער גאנצער סיסטעמ פונ שול־ארבעט אונ אינ דער ערשטער רײ קעגנ דער קלאסנלימודימ־סיסטעמ.

די פארשײדנארטיקײט פונ די טעאָרעטישע יעסוידעס שפּיגלט זיכ אָפּ אפנ כאראקטער פונ דער באוועגונג.

די באוועגונג גײט אונטערנ לאָזונג: „אינדיווידואליזאציע", אָבער אינ דעמ דאָזיקנ לאָזונג ווערט ארײַנגעלײגט א גאנצ פארשײדענער אינהאלט. אײניקע פארשטײענ אונטערנ באגריפ „אינדיווידואליזאציע" די צופּאסונג פונ פּעדאגאָגישנ פּראָצעס צו די אינדיווידועלע באזונדערקײַטנ פונ אײנצלנע קינדער אפ דער באזע פונ דער קלאסנלימודימ־סיסטעמ, אנדערע מײנענ מיט

---

* גענויער וועגנ דעמ אינ די ווײַטערדיקע קאפּיטלענ.

דעמ ראַזיקנ באַגריפ די פולשטענדיקע אָפּשאַפונג פונ דער קלאַסנלימודימ־סיסטעמ, דעמ אומקער צו אויסשליסלעכע אינדיווידועלע מעטאָדנ פונ אַרבעט.

די פרוונ פראַקטיש רעאַליזירנ דעמ פּרינציפּ פונ אינדיווידואַליזאַציע ווערנ דורכגעפירט אינ א שמאָלערער אָדער ברייטערער מאָס קימאַט אויסשליסלעכ אינ פּריוואַטע אונ עקספּערימענטאַלע שולנ. די מאַסנשול רירנ זיי ווייניק אָנ. אינ דער מאַסנשול הערשט די ביוראָקראַטישע, מעכאַניזירטע קלאַסנלימודימ־סיסטעמ ביז הייַנטיקנ טאָג אינ א ניט געריטער פאָרמ.

3. קריטיק פונ דער קלאַסנלימודימ־סיסטעמ אינ דער בורזשואַזער שול

די גרונט־האַנאָכע, אַפ וועלכער עס באַזירט זיכ די קלאַסנלימודימ־סיסטעמ, באַשטייט אינ דעמ, אַז אַלע קינדער פונ איינ גרופּע, וואָס איז אָפּגעקליבנ געוואָרנ לויטנ עלטער אונ לויט די יעדיִעס, קאָנענ אונ דאַרפנ אַרבעטנ מיט איינ טעמפּ אונ מיט גלייַכנ דערפאָלג אַפ איינ אונ דעמ זעלבנ לערנמאַטעריאַל.

די דאָזיקע האַנאָכע ווערט געשטעלט אונטער א פרעג־צייכנ אינ דער מאָדערנער בורזשואַזער פּעדאַגאָגיק. די עקספּערימענטאַלע פּסיכאָלאָגיע אונ די עקספּערימענטאַלע פּעדאַגאָגיק דערווייַזנ, אַז קינדער פונ איינ עלטער אונ אַפילע פונ איינ צונויפגעקליבענער שול־גרופּע שיידנ זיכ שטאַרק אונטער לויט זייער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג אונ לויט זייערע טעמפּנ פונ אַרבעט.

דער פראַנצויזישער פּסיכאָלאָג ב י נ ע האָט אויסגעפאָרשט די באַציונג צווישנ דער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג אונ כראָנאָלאָגישנ עלטער בא פאַרשיידענע קינדער [106]. אינ רעזולטאַט פונ זייַנע פאָרשונגענ האָט ער באַקומענ אַזא פאַנאַנדערטיילונג פונ די קינדער:

אָפּוויַיכונג פונ דער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג (אינ יאָרנ)	—2	—1	0	+1	+2
צאָל קינדער אינ %	6%,	21%,	51%,	20%,	1%

אַלזאָ, נאָר א העלפט פונ די קינדער אַנטשפּרעכנ לויט זייער אַנטוויקלונג דעמ כראָנאָלאָגישנ עלטער, די איבעריקע וויַיכנ אָפּ מער אָדער ווייניקער אַרופ אָדער אַראָפּ.

ענלעכע אָנגאַבנ געפינענ מיר אויכ בא ב אָ ב ע ר ט א ג נ (דייַטשלאַנד) אונ ג אָ ד אַ ר ד נ (אַמעריקע) [107]. די רעזולטאַטנ פונ זייערע פאָרשונגענ ווערנ געבראַכט אינ דער פאָלגנדיקער טאַבעלע:

פאָרשער	אָפּווייכונג פונ דער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג				
	− 2	− 1	0	+ 1	+ 2
באָבערטאג	4%	19%	52%	$22\frac{1}{2}$%	$2\frac{1}{2}$%
גאָדארד	11%	$20\frac{1}{2}$%	$42\frac{1}{2}$%	$21\frac{1}{2}$%	$5\frac{1}{2}$%

טערמענ (אמעריקע) האָט אויסגעפאָרשט די אינטעלעקטועלע אנטוויקלונג פונ 905 קינדער פונ 5= ביז 14=יאָריקנ עלטער [108]. ער האָט זיי פאַנאנדערגעטיילט לויט דער גרייס פונ זייער JQ אפ 9 גרופּעם.* די רעזולטאטנ זיינענ פאַרגעשטעלט אינ דער פאָלגנדיקער טאבעלע:

גרייס פונ JQ אינ %%	צאָל קינדער אינ %%
0,56 ביז 0,65	0,33
0,66 „ 0,75	2,3
0,75 „ 0,85	8,6
0,86 „ 0,95	20,1
0,96 „ 1,05	33,9
1,06 „ 1,15	23,1
1,16 „ 1,25	9
1,26 „ 1,35	2,3
1,35 „ 1,45	0,55

שטערנ [109] טיילט פאַנאנדער אלע קינדער לויט זייער אינטעלעקטועלער אנטוויקלונג אינ 5 גרופּעם, צווישנ וועלכע עס באמערקט זיכ די פאָלגנדיקע פּראָצענטועלע באציִונגנ:

אומנאָרמאל־שוואכ־באגאבטע באַ	3%
נאָרמאל־נידעריק־באגאבטע „	22%
„ מיטל־באגאבטע „	50%
„ הויכ־באגאבטע „	22%
אומנאָרמאל־הויכ־באגאבטע „	3%

* IQ באטייט דער קאָעפיציענט פונ באגאבטקייט. ער שטעלט מיט זיכ פאָר די באציִונג פונעמ אינטעלעקטועלנ עלטער צומ כראָנאָלאָגישנ. באַ נאָרמאלע קינדער איז ער גלייכ אָדער נאָענט צו 1, באַ אָפּגעשטאנענע קינדער איז ער קלענער פונ 1, באַ פעיקע — העכער פונ 1.
אינ טערמענס טאבעלע זיינענ פאַרעכנט פאַר נאָרמאלע די קינדער, וואָס זייער קאָעפיציענט איז 0,96 — 1,05.

פונ די אלע פאָרשונגענ ווערט געמאכט אנ אויספיר, אז דער לערער האָט צו טאָנ אינ גרופּע מיט קינדער פונ גאנצ פארשיידענער אינטעלעקטועלער אנטוויקלונג, וואָס פאָדערנ צו זיכ א ספּעציעלנ צוגאנג.

אויספאָרשונגענ פונ די יעדיִעס אונ קענטענישנ בא פארשיידענע קינדער אינ איינ גרופּע האָבנ דערוויזנ, אז די גרופּירונג פונ די קינדער לויט זייערע יעדיִעס צום אָנהייב פונ לערניאָר אינ איינהייטלעכע גרופּעס גאראנטירט נאָכ ניט די פאקטישע גלײַכקײַט פונ יעדיִעס בא די קינדער אינ משכ פונעמ גאנצנ יאָר.

„אפילע אינ גרויסשטאָטישע שולנ, ווו יעדער קלאס האָט צוויי אָפּטיילונגענ, ווו דער אָפּקלײַב פונ קינד ווערט דורכגעפירט זייער גענוי, ווו יעדערע 6 כאדאָשימ קומט פאָר אנ איבערגרופּירונג פונ די קינדער, וועט דער לערער געפינענ אפ אלע לימודימ עטלעכע אזוינע שילער, וואָס זײַנענ פעיִק אויסצופילנ איינ אונ די זעלבע ארבעט 2 מאָל אָדער 5 מאָל גיכער פונ די איבעריקע, אָדער זיי זײַנענ פעיִק צו מאכנ די דאָזיקע ארבעט אינ דער זעלבער צײַט 2 מאָל אָדער 5 מאָל בעסער. דער שטארקערער צענדליק אינ קלאס פארמאָגט אינ אלע הינזיכטנ פונ $1\frac{3}{4}$ ביז 4 מאָל בעסערע פעיִקײַטנ איידער דער שוואכסטער צענדליק. אונ אויב דער לערער וועט אָפּקלײַבנ א העלפט פונ זײַנע שילער מיט מער־ווייניק גלײַכע פעיִקײַטנ, וועט ער דאָכ געפינענ, אז אינ דער דאָזיקער העלפט איז דער אונטערשייד צווישנ די שטארקערע אונ שוואכערע גלײַכ צו דער באציִונג: $1\frac{1}{4}$ צו $1\frac{3}{4}$“ [110].

די דאָזיקע ציפערנ שטעלנ מיט זיכ פאָר רעזולטאטנ פונ אויסמעסטונגענ, וואָס זײַנענ געמאכט געוואָרנ איבער טויזנטער שילער אינ די אמעריקאנער שולנ.

די ניט־בײַגעוודיקע קלאסנ־לימודימ־סיסטעמ אינ דער בורזשואזער מאסנ־שול נעמט ניט אינ באטראכט די דאָזיקע פארשיידנקײַטנ, אונ דאָס מוז ברענגענ צו טרויעריקע פאָלגנ.

פאר די שטארקערע שילער איז דער לערנ־מאטעריאל צו גרינג אונ דער טעמפּ פונ דער ארבעט צו שוואכ. זיי באקומענ ניט קיינ גענוגע שפּײַז פאר זייער אינטעלעקטועלער אנטוויקלונג, קיינ גענוגע אָנווענדונג פאר זייער ענערגיע, זיי ווערנ ניט סטימולירט צו ערנסטער אינטענסיווער ארבעט, די ארבעט אינ קלאס ווערט פאר זיי ניט אינטערעסאנט, לאנגווײַליק. זיי זוכנ אנ אויסוועג פאר דער ניט־אויסגענוצטער ענערגיע אונ געפינענ אימ אינ פארשיידענע האנדלונגענ קעגנ דער דיסציפּלינ.

די שול דערציט בא זיי פאסיווקײַט, אָפּגעלאָזנקײַט, זיכערקײַט אינ דעמ, אז ארבעטנ איז ניט נייטיק — מע קאָנ ווי־ניט־איז זיכ אזוי דורכשלאָגנ.

נאָכ ערגער ווירקט די ניוועלירנדיקע קלאסנ־לימודימ־סיסטעמ אפ די שוואכערע קינדער. באמ בעסטנ ווילנ קאָנענ זיי ניט גיינ טריט בא טריט מיטנ

גאַנצנ קלאַס. וואָס ווײַטער אַלצ מערער הייבנ זיי אָנ פּונ אימ אָפּצושטיינ. עס זאַמלט זיכ דער דעפיציט פונ די יעדיִעס אונ קענטעניִשנ, וואָס זיינענ אומבאַדינגט נייטיק צוליב דער נאָרמאַלער ווײַטערדיקער אַרבעט. סאָפּקאָלסאָפּ ווערט דער דאָזיקער דעפיציט אַזוי גרויס, אַז זיי פאַלנ אינגאַנצנ אַרויס פונ דער גרופּנ-אַרבעט.

די טאָגטעגלעכע שוועריקייטנ, וואָס שטאַמענ פונ דער סטירע צווישנ זייערע באַגרענעצטע מעגלעכקייטנ אונ דעמ אַלגעמיינעמ טעמפּ פונ אַרבעט אינ קלאַס, קאָנענ ניט ניט ווירקנ אַפּ זייער געמיט-צושטאַנד. זיי ווערנ אַנטמוטיקט, פאַרלירנ וואָס ווײַטער אַלצ מערער דעמ גלייבנ אינ זייערע אייגענע קויכעס, אונ דאָס פאַראַליזירט נאָכ מער זייער אַרבעט-פייִקייט. אָפּטמאָל רופט אַרויס דער ניט-דערפאָלג א פײַנטלעכ געפיל קעגנ די פייִקערע קינדער, קעגנ דעמ לערער אונ קעגנ דער גאַנצער שול. די שטענדיקע דורכפאַלנ אינ דער לערנאַרבעט פירנ צו דיסציפּלינ-שטערעײַ, צו פאַרשיידענע דעזאָרגאַניזאַטאָרישע אַרויסטרעטונגענ, אונ דאָס פאַרגרעסערט נאָכ מער דעמ אָפּגרונט צווישנ די דאָזיקע קינדער אונ דעמ גאַנצנ קלאַס.

די איליוזאָרישע אייגהייטלעכקייט פונ דער גרופּע ווערט בא דער מעכאַנישער סיסטעמ פונ שול-אָרגאַניזאַציע סטיכייִש אונטערגעהאַלטנ אונ רעגולירט מיט דער הילפ פונ רעפּעטיטערײַ, צווייטיאָריקייט אונ אָפּפאַל.

די רעפּעטיטערײַ שפּילט פּאַקטיש זייער א גרויסע ראָליע, ווי אַנ איינטערשטיצונג פונ דער קלאַסנלימודימ-סיסטעמ אינ דער בורזשואַזער שול. פאַר די קינדער פונ די פאַרמעגלעכע קלאַסנ איז אינ געוויסע פאַלנ די רעפּעטיטערײַ א קעגנגיפט קעגנ די שעדלעכקייטנ פונ דער ביוראָקראַטישער קלאַסנלימודימ-סיסטעמ.

דער פּעדאַגאָגיש צוגעגרייטער רעפּעטיטער קאָרעגירט מיט זײַנ אַרבעט די כעסרוינעס פונ דער שול-סיסטעמ, דיסקאָנטירנדיק די אינדיווידועלע באַזונדערקייטנ פונ זײַנע שילער. אָבער מערסטנטייל איז די רעפּעטיטערײַ ניט קיינ מיטל פונ דערציִונג, נאָר א מיטל פונ אונטערציִונג. דער רעפּעטיטער פאַרנעמט זיכ דעריקער מיט אונטערציִענ, אויסמושטרעווענ, אײַנדרעלעווענ אונ אָנפּויקנ דאָס קינד מיט אויבערפלעכלעכע יעדיִעס אונ קענטעניִשנ צומ עקזאַמענ. אַזויאַרומ שטעלט מיט זיכ פאָר די רעפּעטיטערײַ, ווי א קלאַל, איינע פונ די נעגאַטיווסטע דערשיינונגענ אינ דער בורזשואַזער בילדונגסיסטעמ.

דאָס וויכטיקסטע מיטל, מיט וועלכנ די ביוראָקראַטיזירטע קלאַסנלימודימ-סיסטעמ רעגולירט די איליוזאָרישע אייגהייטלעכקייט פונ דער גרופּע איז די צווייטיאָריקייט. א קינד, וואָס איז אָפּגעשטאַנענ פונ זײַנ קלאַס, ווערט איבערגעלאָזנ נאָכ אַפּ איינ יאָר אינ דעמ זעלבנ קלאַס.

די צווייטיאָריקייט שטעלט מיט זיכ פאָר א גוואַלדיקנ פאַרלוסט פונ

מאסנ געלט, צײַט און קוימעס, נאָר א סאך ערגער איז די שעדלעכע ווירקונג פונ דער צווייטיאָריקײַט אפ די קינדער. מערסטנטייל קומט פאָר אזוי, אז די שילער זײַנענ אָפּגעשטאנענ נאָר אפ 1—2 כאדאָשימ, אָדער נאָך ווייניקער, און פארלירנ מוז ער דערפאר א גאנצ יאָר. ער איז אָפּגעשטאנענ נאָר אפ 1—2 לימודימ און בלײַבנ זיצנ מוז ער אפ אלע לימודימ.

דער גרעסטער טייל מאטעריאל, וואָס ווערט באארבעט אינ קלאס, אינ וועלכנ ער איז געבליבנ זיצנ, איז שוינ פאר אימ ניט נײַ, ער האָט שוינ צו אימ ניט קיינ אינטערעס. אָנשטאָט דערגאנצנ דאָס דורכגעלאָזענע, מוז ער נאָכאמאָל איבערכאזערנ דאָס דורכגעמאכטע. דאָס שטויסט אימ נאָך מער אָפּ פונ דער ארבעט און פונ דער שול. אָפטמאָל פירט עס אימ אינגאנצנ צו פארלאָזנ די שול. באזונדערס אויב די עלטערנ קאָנענ אימ ניט דינגענ קיינ רעפעטיטער.

די צווייטיאָריקײַט און דאָס פריצײַטיקע פארלאָזנ די שולנ — דער אָפּפאל, זײַנענ נאטירלעכע פועליוצעס און באשטענדיקע באגלייטערס פונ דער מעכאנישער שול-אָרגאניזאציע.

ווי גרויס זײַנענ די פארלוסטנ פונ פעדפראָצעס, וואָס געפינענ זייער אויסדרוק אינ צווייטיאָריקײַט און אָפּפאל?

אפ דער דאָזיקער פראגע גיט אונדז אנ ענטפער די שול-סטאטיסטיק.

מיר וועלנ ברענגענ פאר א בײַשפּיל אייניקע ציפערנ פונ דער פרייסישער שול-סטאטיסטיק:

אינ 1910/11 לערניאָר האָבנ נאָרמאל פארענדיקט די 8-יאָריקע פאָלקשול ניט מער פונ 45% פונ אלע שילער. 26% האָבנ צום סאָפ פונ אָבליגאטערישנ שול-עלטער (14 יאָר) זיך אָפּגעשטעלט בא דער פראָגראמ פונ דער 7-טער גרופע, 18% בא דער 6-טער, 8,8% בא דער 5-טער, 2,2% בא דער 4-טער און 3-טער גרופע. 55%, הייסט עס, זײַנענ געזעסנ 1 מאָל, 2 מאָל, 3 מאָל און מערערע מאָל צו עטלעכע יאָר אינ איינ גרופע [111].

וועגנ דער צווייטיאָריקייט אינ די אמעריקאנער שולנ קאָנ מענ באקומענ א פאָרשטעלונג פונ דער פאָלגנדיקער טאבעלע, וואָס באווײַזט דעמ פראָצענט איבערגעוואקסענע אינ די גרופעס. לויט דער מיינונג פונ די אמעריקאנער שול-סטאטיסטיקער זײַנענ 70% פונ די איבערגעוואקסענע צווייטיאָריקע.

פאָרשונג-ראיאָנ	פראָצענט איבערגעוואקסענע									
	אפ 1 יאָר		אפ 2 יאָר		אפ 3 יאָר		אפ 4 יאָר און העכער		סאכאקל	
	יינגל	מיידל	יינגל	מיידל	יינגל	מיידל	יינגל	מיידל	יינגל	מיידל
שטעט מיט א באפעלקערונג העכער 25 ט. (133 שטעט)	20	18	10	9	5	3	2	1	38	32
שטעט מיט א באפעלקערונג ביז 25 ט. (186 שטעט)	20	18	11	8	4	3	2	1	38	36

וואָס איז שייַעכ דעם אָפּפאַל, האָט די אמעריקאַנער סטאַטיסטיק פעסטגעשטעלט, אז ביז דער 4־טער גרופּע פונ דער פאָלקשול דערגרייכנ נאָר 90% פונ אלע שילער, ביז דער 5־טער גרופּע — נאָר 80%, ביז דער 6־טער — נאָר 70%, ביז דער 7־טער — נאָר 55%, ביז דער 8־טער — נאָר 40%.

אינ דער ערשטער גרופּע פונ 2־טנ קאָנצענטער טרעטנ אריַינ נאָר 35%, די צווייטע גרופּע דערגרייכנ 25%, די 3־טע — 17% אונ די 4־טע — נאָר 14% פונ אלע קינדער, וואָס זייַנענ אָנגעקומענ אינ דער פאָלקשול [112].

די צווייט־יאָריקייַט אונ באַזונדערס דער אָפּפאַל זייַנענ, פארשטייט זיכ, אינ דער גרעסטער מאָס א פויעליויצע פונ די אָביעקטיווע סאָציאַל־עקאָנאָמישע באַדינגונגענ, אָבער ניט קיינ קלייַנע ראָליע שפּילט דאָ אויכ די מעכאַנישע אָרגאַניזאַציע פונ דער שול־ארבעט, וואָס מעסט אלע קינדער מיט איינ מאָס אונ איגנאָרירט פולשטענדיק זייערע אינדיווידועלע באַזונדערקייטנ אונ זייערע ספּעציפישע לעבנ־באַדינגונגענ.

ווי אזוי דארפ זייַנ אונדזער שטעלונג צו דער בורזשואזער קריטיק פונ דער קלאסנ־לימודים־סיסטעם? צי איז די דאָזיקע קריטיק אויכ ריכטיק בענוגע צו דער סאָוועטישער שול? צי שטייט אויכ פאר אונדז די פּראָבלעם פונ אינדיווידואליזאציע? קעדיי צו ענטפערנ אפ די דאָזיקע פראגעס, איז נייטיק גענויער צו באַטראַכטנ דעם אויסגאַנג־פּונקט פונ דער דאָזיקער קריטיק: די פּראָבלעם פונ אינדיווידועלע באַזונדערקייטנ פונ פארשיידענע קינדער. די בורזשואזע קריטיקער שאַצנ איבער, אָנ שום ספק, די אינדיווידועלע באַזונדערקייַטנ, ווייל זיי זייַנענ פאַרינטערעסירט צו דערווייַזנ, אז די אינטעלעקטועלע אונטערשיידנ צווישנ מענטשנ זייַנענ אומגעהייער גרויס, אז די דאָזיקע אונטערשיידנ זייַנענ אייַנגעבאָרענע אונ שטאַמענ פונ דער נאַטור פונעם מענטשנ. אפ אזא אופנ ווילנ זיי באַרעכטיקנ די עקזיסטירנדיקע געזעלשאַפטלעכע ארבעט־צעטיילונג, דעם טיפנ אָפּגרונט צווישנ דער פיזישער אונ גייַסטיקער ארבעט, וואָס הערשט אינ דער בורזשואזער געזעלשאַפט.

מארקס טרעט שארפ ארויס קעגנ דער דאָזיקער איבערשאַצונג פונ די נאַטירלעכע אונטערשיידנ צווישנ מענטשנ. ציטירנדיק אדאם סמיטנ, ווייַזט ער אָנ, אז „אינדערעמעסנ איז דער אונטערשייד צווישנ די נאַטירלעכע פייִקייטנ פונ פארשיידענע אינדיווידנ א סאַכ ווייניקער באַדייַטנדיק ווי מיר מיינענ. די דאָזיקע פייִקייַטנ, וואָס זייַנענ, ווי אונדז דוכט זיכ, אזוי שטאַרק פארשיידנ בא דערוואַקסענע מענטשנ פונ פארשיידענע פּראָפעסיעס, שטעלנ מיט זיכ פאָר ניט אזוי די סיבע, ווי דעם פויעליויצע פונ דער ארבעט־צעטיילונג“. מארקס גיט צו, אז „דער לעכאַטכילעדיקער אונטערשייד צווישנ א טרעגער אונ א פילאָסאָפ איז א סאַכ ווייניקער באַדייַטנדיק, ווי דער אונטערשייד צווישנ א הויפ־הונט אונ א יעגער־הונט. דעם אָפּגרונט צווישנ זיי האָט אויסגעגראָבנ די ארבעט־צעטיילונג“ [113].

ספעציעל וועגנ דעמ אונטערשייד פונ אינטעלעקטועלע פײַקײַטנ בא קינדער שרײַבט מארקס, אז „די אנטוויקלונג=פײַקײַט פונ די קינדער הענגט אָפּ פונ דער אנטוויקלונג פונ די עלטערנ“ [114].

אינ די באדינגונגענ פונ דער קאפּיטאליסטישער געזעלשאפט איז טאקע דער אונטערשייד צווישנ די קינדער גוואלדיק גרויס, ווײַל ער שפּיגלט אָפּ דעמ קלאסנ=אונטערשייד פונ די עלטערנ. אָבער אינ דער סאָציאַליסטישער געזעלשאפט ווערט דער דאָזיקער אונטערשייד וואָס ווײַטער אלץ קלענער.

די שטײַגנדיקע אינטעלעקטועלע אנטוויקלונג פונ די עלטערנ, וואָס איז פארבונדנ מיט דער פארוואנדלונג פונ דער גאנצער ארבעטנדיקער באפעלקערונג פונ לאנד אינ באוווּסטזיניקע אונ אקטיווע בויער פונ דער אָנקלאסנלאָזער סאָציאַליסטישער געזעלשאפט, די פארבעסערונג פונ דער מאטעריעלער לאגע פאר אלע שיכטנ פונ דער ארבעטנדיקער באפעלקערונג, דער וווּקס פונ דער נעצ דערציִונג=אנשטאלטנ פאר קינדער פונ פאָרשול= אונ פאר=פאָרשול־עלטער, — דאָס אלץ פירט צו דער פארקלענערונג פונ די טיפע אינטעלעקטועלע אונטערשיידנ, וואָס זײַנענ פאראנ צווישנ באזונדערע קינדער.

צי הייסט עס אָבער, אז אונדזער אידעאל איז די ניוועלירונג פונ די מענטשנ, די פולשטענדיקע אויסגלײַכונג פונ זייערע פײַקײַטנ? בעשומויפנ ניט. די אויסלעבונג פונ די פיזישע אונ אינטעלעקטועלע כעסרוינעס, וואָס זײַנענ איצט אזוי שטארק פארשפרייט צווישנ די מענטשנ, די דערציִונג פונ אלזײַטיק=אנטוויקלטע פערזענלעכקײַטנ פירט ניט צו איינארטיקײַט, גרויקײַט, מאָנאָטאָנישקײַט, נאָר פארקערט, צו דער אנטפּלעקונג פונ די אָנצאָליקע פארשיידנארטיקע טאלאנטנ, וואָס זײַנענ פארבאָרגנ אינ די טיפענישנ פונ די פאָלק=מאסנ. „ווענ אפילע יעדער אינדיווּיד, זאָגט מארקס, וואָלט בא באשטימטע געזעלשאפטלעכע באציִונגענ געווענ אנ אויסגעצייכנטער מאָלער, וואָלט עס גאָר ניט אויסגעשלאָסנ די מעגלעכקײַט פאר יעדערנ צו זײַנ אויכ אנ אָריגינעלער מאָלער“ [115].

ארויסטרעטנדיק קעגנ די פארקריפּלער פונ סאָציאַליזמ, וואָס האָבנ אימ צוגעשריבנ די שטרעבונג צו גלײַכקײַט פונ אלע מענטשנ אינ זינ פונ פײַקײַט אונ האָבנ געטײַנעט, אז דאָס גייט קעגנ דער דערפארונג אונ קעגנ דעמ סייכל, האָט לענינ געשריבנ: „ווענ מע זאָגט, אז די דערפארונג אונ דער סייכל דערווײַזנ, אז די מענטשנ זײַנענ ניט גלײַכ, איז פארשטייט מענ אונטער גלײַכקײַט די גלײַכקײַט פונ פײַקײַטנ, אָדער די אלצײַנקײַט פונ די פיזישע קרעפטנ אונ גײַסטיקע פײַקײַטנ בא מענטשנ. זעלבסטפארשטענדלעכ, אז אינ דעמ זינ זײַנענ די מענטשנ ניט גלײַכ. קיינ איינ פארנינפטיקער מענטש אונ קיינ איינ סאָציאַליסט פארגעסט עס ניט“. „וואָרטנ אָפּ גלײַכקײַט פונ קויכעס אונ פײַקײַטנ בא די מענטשנ אינ דער סאָציאַליסטישער געזעלשאפט איז נאריש“ [116].

דערפונ איז קלאָר, אַז כאָטש די פּראָבלעמ פונ אינדיווידואַליזאַציע שטייט ניט און קאָנ ניט שטיינ אינ אַזאַ פאָרמ און אַזוי שאַרפ, ווי זי ווערט געשטעלט דורכ די קריטיקער פונ דער בורזשואַזער שול, קאָנענ מיר זי אָבער ניט אָפּוואַרפנ. די סאָוועטישע פּעדאַגאָגיק דאַרפ זיכ ערנסט פאַרנעמענ מיט דער פראַגע וועגנ דעמ, וויאַזוי דיסקאָנטירנ די אינדיווידועלע אייגנאַרטיקײַטנ פונ די קינדער און וויאַזוי צופּאַסנ צו זיי דעמ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס. באַזונדערס וויכטיק איז פאַר אונדז די דאָזיקע פּראָבלעמ אינעמ איבערגאַנגפּעריאָד, ווענ עס זײַנענ נאָכ ניט אויסגעלעבט געוואָרנ די פאַרשיידנקײַטנ פונ דער שטייגער-סוויווע און די טיפע פאַרשיידנקײַטנ צווישנ די קינדער, וואָס ווערנ דורכ דעמ אַרויסגערופנ. די דאָזיקע פאַרשיידנקײַטנ דאַרפ דער לערער שטענדיק האָבנ אינ אויג. דער קלאַס, ווי אַ גאַנצער, טאָר ניט פאַרשטעלנ די פּערזענלעכקײַט פונ יעדנ באַזונדער קינד. צו יעדנ קינד פאָדערט זיכ אַ באַזונדער אינדיווידועלער צוגאַנג. אינ די קאַפּיטאַליסטישע לענדער איז דאָס ניט מעגלעכ. דאָרטנ קאָנ זיכ ריידנ וועגנ אַנ אינדיווידועלנ צוגאַנג נאָר בענעגייע צו אײנציקע אויסדערוויילטע קינדער. דערפאַר גייט דאָרטנ ניט אַוועק די פּראָבלעמ פונ אינדיווידואַליזאַציע ווײַטער פונ עקספּערימענטאַלע זוכענישנ. און אויב די אינדיווידואַליזאַציע ווערט שוינ יאָ דורכגעפירט, שטעלט זי מיט זיכ פאָר, ווי מיר וועלנ ווײַטער זענ, אַ מיטל פונ דערציִענ „פירער", אָדער אַנ איליוזיע אָפּ מאַסקירנ דעמ עמעסנ טאָכ פונ דער בורזשואַזער דערציִונג. בײַ אונדז דאַרפ די אינדיווידואַליזאַציע, די צופּאַסונג פונ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס צו די אינדיווידועלע באַזונדערקײַטנ פונ די קינדער ווערנ אַ יעסאָד פונ דער אַרבעט אינ דער מאַסנשול. דערמיט דאַרפ זיכ די קלאַסנלימודימ-סיסטעמ אינ דער סאָוועטישער שול גרינטלעכ אונטערשיידנ פונ דער קלאַסנלימודימ-סיסטעמ אינ דער בורזשואַזער מאַסנשול. צוליב דער לייזונג פונ דער דאָזיקער פּראָבלעמ קאָנענ מיר אויסנוצנ בײַ אַ געהעריקנ קריטישנ צוגאַנג אייניקע טעכנישע דערגרייכונגענ פונ דער בורזשואַזער פּעדאַגאָגיק אינ געביט פונ אינדיווידואַליזאַציע, וואָס צוליב דעמ דאַרפנ מיר דערלערנענ די דערפאַרונג פונ די בורזשואַזע עקספּערימענטאַלע שולנ, וועלכע גייענ אָפּנ וועג פונ רעפאָרמירנ די קלאַסנלימודימ-סיסטעמ, אָדער אָפּנ וועג פונ אָפּשאַפנ די דאָזיקע סיסטעמ און זי פאַרבײַטנ מיט אַנדערע סיסטעמענ.

4. רעפאָרמ פונ דער קלאַסנלימודימ-סיסטעמ מיט דער הילפ פונ פײַקײַט-גרופּירונג

אינ גרונט פונ די אַלע פּרוּוונ צו רעפאָרמירנ די קלאַסנלימודימ-סיסטעמ, וואָס זײַנענ געמאַכט געוואָרנ אינ מעשעכ פונ די לעצטע עטלעכע צענדליק יאָר, ליגט דער פּרינציפּ פונ פײַקײַט-גרופּירונג. אינ דער אַלטער קלאַ-

טנלימודימ-סיסטעמ וועלנ די קינדער דיפערענצירט נאָר אינ דער ווערטי-קאַלער ריכטונג (לויטנ עלטער אונ לויט די דורכגעמאַכטע קורסנ). די דאָזיקע ווערטיקאַלע דיפערענציאַציע פּרוווט מענ דערגאַנצנ מיט א האָריזאָנטאַלער, ד. ה. אינ די ראַמענ פונ יעדנ באַשטימטנ עלטער ווערנ די קינדער אויכ פאַנאַנדער-געטיילט אופ פאַרשיידענע גרופּעס לויט זייערע פייִקייטנ.

די האָריזאָנטאַלע דיפערענציאַציע לויט די פייִקייטנ, אָדער פאַשעטער די פייִקייט-גרופּירונג, קומט אופ אונטער דער ווירקונג פונ א גאַנצער ריי סיבעם.

דאָ ווירקט פריִער פונ אַלצ די ראַציאָנאַליזאַציע פונ דער פּראָדוקציע. די וויסנשאַפטלעכ-אָרגאַניזירטע קלאַסיפיקאַציע אונ סטאַנדאַרטיזאַציע פונ רויִשטאָפ אופ דער אונטערנעמונג ווערט אָנגענומענ פונ אייניקע שול-רעפאָר-מאַטערס ווי א מוסטער פאַר דער גרופּירונג פונ די קינדער אינ שול. נאָכ אינ סאָפ פונ פאָריקנ יאָרהונדערט (1899 יאָר), אפנ שוועל פונ די מאָדערנע פּרוווּנ, האָט אנ אמעריקאַנער פּעדאַגאָגישער זשורנאַל געשריבנ: „קוילנ ווערנ באַלד נאָכנ אַרויסבאַקומענ דורכגעלאָזנ דורכ א זיפּ, אופ אַזאַ אויפנ ווערנ זיי זאָרגעוודיק סאָרטירט, שטיקער פונ גלייַכער גרייס גייענ צוזאַמענ“... „צי וואָלט מענ ניט געקאָנט אייַנפירנ אַזאַ סאָרטירונג אויכ פאַר די שילער, קעדיי יונגלעכ אונ מיידלעכ זאָלנ האָבנ די מעגלעכקייט זיצנ אינ קלאַס מיט גלייַכע לויט זייער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג און ניט מיט נידעריקערע אָדער העכערע פונ זיכ? דאָס וואָלט געמאַכט די שול-סיסטעמ עלאַסטישער אונ וואָלט געגעבנ א מעגלעכקייט צופּאַסנ די אַרבעט צומ שילער, אָנשטאָט דעמ, וואָס מע פּאַסט צו דעמ שילער צו דער אַר-בעט, וואָס איז פאַר אימ צו שווער אָדער צו גרינג“ [117].

א גרויסע ווירקונג אופ דער אַנטוויקלונג פונ דער פייִקייט-גרופּירונג האָט געהאַט די שטרעבונג צו סאָרטירנ באַצייַטנס דעמ מענטשנ-מאַטעריאַל, קעדיי אימ אפנ בעסטנ אויפנ צופּאַסנ צו די פאַרשיידענע פונקציעס, וואָס ער דאַרפ אויספילנ אינ דער בורזשואַזער געזעלשאַפט. די אויסטיילונג פונ באַגאַבטע קינדער אינ באַזונדערע גרופּעס אונ אינ באַזונדערע שולנ איז לעבאַטכילע דורכגעפירט געוואָרנ אונטערנ לאָזונג „דערציענ פירערס!“ די בורזשואַזיע האָט אינ דער דאָזיקער סיסטעמ געזענ א גלענצנדיק מיטל אופ אָפּרייַסנ פונ פּראָלעטאַריאַט אייניקע פונ זייַנע טאַלאַנטפולסטע קינדער אונ מיט דער הילפ פונ אינדיווידועלער באַאַרבעטונג זיי פאַרוואַנדלענ אינ אונטער-שטופּער פונעמ קאַפּיטאַליסטישנ רעזשימ.

איינער פונ די ערשטע אונ סאַמע באַדייַטנדיקסטע פּרוווּנ פונ פייִקייט-גרופּירונג איז די אַזוי-גערופענע מ א נ ה יי מ ע ר שול-סיסטעמ, וואָס איז דורכגעפירט געוואָרנ אינ 1901 — 1905 אינ דער שטאָט מ א נ ה יי מ לויטנ פאָרשלאָג אונ אונטער דער אָנפירונג פונ ד"ר ז י ק י נ ג ע ר [118].

ווי אנ אָנפירער פונ דער קאָמונאלער שול-פארוואלטונג אינ דער שטאָט מאנהיימ, האָט ד"ר זיקינגער דורכגעפירט א רייִ שול-סטאטיסטישע פאָרשונגענ וועגנ דער עפעקטיווקײַט פונ דער שול-ארבעט. אינ רעזולטאט פונ זײַנע פאָרשונגענ איז ער געקומענ צו זייער טרויעריקע אויספירנ:

„א העלפט פונ אלע קינדער גייענ ניט דורכ נאָרמאל דעמ לערנ-קורס אינ מעשעכ פונ דער צײַט, וואָס דער געזעץ פונ אָבליגאטארישער בילדונג פאָדערט. מערער פונ א העלפט קינדער פאלנ דורכ אינ מעשעכ פונ דער דאָזיקער צײַט איינ מאָל, צוויי מאָל אונ מערער מאָל, ארײַנטרעטנדיק אינ לעבנ מיט שמאָלער ניט פארענדיקטער בילדונג, אונ וואָס איז נאָכ ערגער, אָנ גלויבנ אינ די אייגענע קויכעס, אָנ ווילנ צו ארבעט אונ אָנ פרייד פונ ארבעט, ניט באקומענדיק קיינ געוווינהײַטנ צו אינטענסיווער געוויסנהאפטער ארבעט“ [119].

זיקינגער גיט אָנ דרײַ סיבעס, וואָס פירנ צו די דאָזיקע טרויעריקע רעזולטאטנ: די ניט גענוגע צוגרייטונג פונ לערער, די איבערגעלאָדנקײַט פונ דער פראָגראמ אונ די מעכאנישע שול-ארגאניזאציע. די וויכטיקסטע פונ די דאָזיקע סיבעס איז לויט זײַנ מיינונג די לעצטע — די גוואלדיקע סטירע צווישנ דער גיוועלירנדיקער מעכאנישער סיסטעמ פונ שול-ארבעט פונ איינ זײַט, אונ די גרויסע פארשיידנקײַטנ צווישנ די קינדער פונ דער צווייטער זײַט. אונ ד"ר זיקינגער ארבעט פאנאנדער א סיסטעמ, וואָס דארפ באזײַטיקנ די כעסרוינעס פונ דער אלטער קלאסנ־לימודימ־סיסטעמ.

אינ גרונט פונ זײַנ סיסטעמ לייגט ער דעמ פרינציפ פונ פיייִקײַט-גרופירונג.

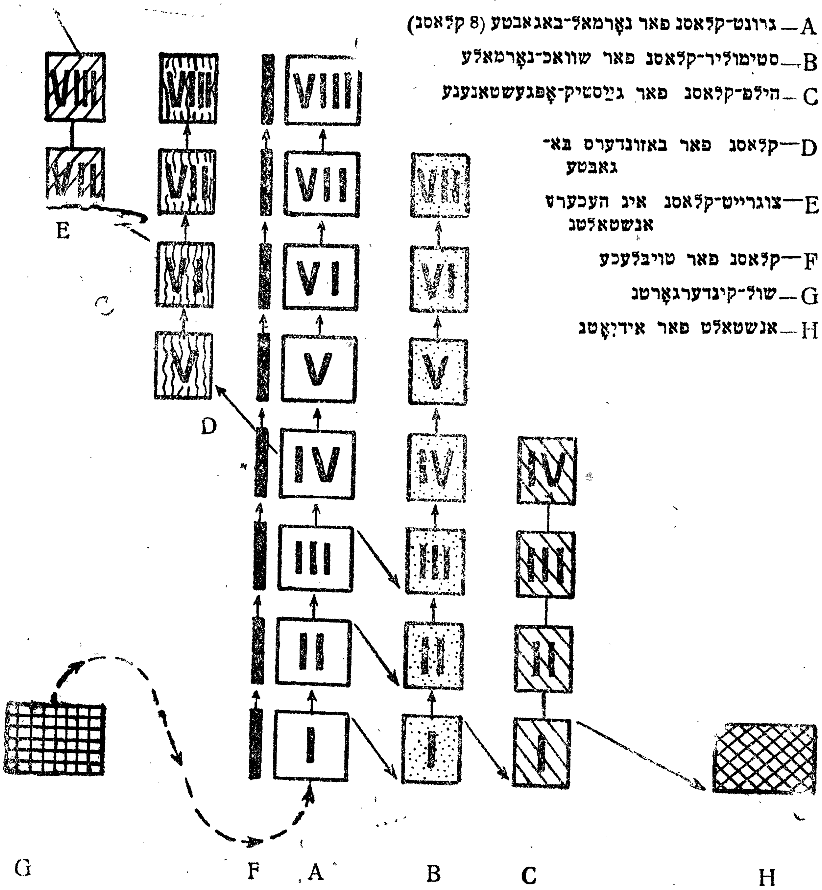
אפנ סמאכ פונ פארשיידענע סטאטיסטישע מאטעריאלנ אונ עקספערימענטאלע פאָרשונגענ פונ דער אינטעלעקטועלער אנטוויקלונג האָט זיקינגער אײַנגעשטעלט די פאָלגנדיקע פאנאנדערטיילונג פונ די קינדער לויט זייערע פיייִקײַטנ:

1. די גרופע פונ דורכשניטלעכע, 50 — 60% פונ עלטער-קאָלעקטיוו.
2. די גרופע פונ איבערמיטלמעסיקע קינדער, 20—25%, פונ זיי 1 — 2% אויסגעוויילטע הויכבאגאבטע.
3. די גרופע פונ שוואכ-נאָרמאלע, ד. ה. אזוינע, וואָס שטייענ נידעריקער פונ דורכשניט, אָבער זיי גייענ ניט ארויס פונ דער נאָרמע (20—23%).
4. די גרופע פונ נײַסטיק-אָפגעשטאנענע (2—2½%) פונ עלטער-קאָלעקטיוו.

אינ העסקעמ מיט דער דאָזיקער פאנאנדערטיילונג באשטייט די מאנהיימער סיסטעמ פונ די פאָלגנדיקע פאראלעלע אָפטיילונגענ:

1. גרונט-קלאסנ. פאר נאָרמאל-באגאבטע קינדער, וואָס באוועגנ זיכ מיט א נאָרמאלנ טעמפ פאָרויס (8 נאָכאנאנדיקע קלאסנ).

2. **סטימוליר־קלאסן** (Förderklassen). **באזונדערע** קלאסן פאר שוואך־נאָרמאלע קינדער, וואָס קאָנען זיך ניט באַוועגן מיט א נאָרמאלן טעמפּ (6 — 7 נאָכאַנאַנדיקע קלאסן).



נעמ. 8. סכעמע פון דער מאנהיימער שול־סיסטעם

3. **הילפ־קלאסן** פאר אינטעלעקטועל־אָפּגעשטאנענע, וואָס זיינען לאַכלוטן ניט צוגעפּאסט צו נאָרמאלער שול־ארבעט (4 קלאסן).

4. **קלאסן פאר באזונדערס באגאבטע קינדער:**

א) צוגרייט־קלאסן פאר העכערע לערן־אנשטאלטן (אין 3־טן און 4־טן לערניאָר);

ב) פרעמדשפּראכיקע קלאסנ (פונ 6־טנ ביז 8־טנ לערניאָר).

5. קלאסנ פאר נאָרמאלפײיִקע טױבליעכע קינדער (פונ 2־טנ ביז 8־טנ לערניאָר).

6. שול־קינדערגאָרטנ. פאר קינדער פונ שול־עלטער, וואָס זײנענ נאָכ ניט צײַטיק צו דער נאָרמאלער שול־ארבעט.

דער צוזאמענהאנג צווישנ די פארשײדענע אָפּטײלונגענ איז פאָרגעשטעלט אפּ דער סכעמע (געמעל 8).

באזונדערס כאראקטעריסטיש פאר דער מאנהײמער שול־סיסטעמ איז די אָפּטײלונג פונ סטימולירקלאסנ. די אויפגאבע פונ דער דאָזיקער אָפּטײלונג איז געבנ די שוואכ־נאָרמאלע קינדער ספּעציעלע הילפ, קעדײ זײ זאָלנ קאָנענ מער־װײניק נאָרמאל ענדיקנ די שול. צוליב דעמ ווערנ דורכגעפירט אינ די סטי־מולירקלאסנ פאָלגנדיקע מאסמיטלענ:

1. די צאָל קינדער אינ א גרופּע איז ניט גרעסער פונ 30 (אינ די גרונט־קלאסנ 45 — 46, אינ די הילפקלאסנ — 15).

2. פאר דער לערנארבעט אינ די גרופּעס ווערנ אָפּגעקליבנ די באַ־דאווּנטסטע דערפארנסטע לערער מיט א ספּעציעלער צוגרײטונג פאר ארבעט מיט שוואכע קינדער. געווײנלעכ גײענ די דאָזיקע לערער איבער צוזאמענ מיט זײער גרופּע פונ אײנ קלאס אינ אנדערנ.

3. דער טעמפּ אונ די מעטאָדנ פונ דער ארבעט ווערנ צוגעפּאסט צו די קוי־כעס אונ פײיִקײטנ פונ די קינדער.

4. די קינדער אינ גרופּע טײלנ זיכ אפּ 2 קאטעגאָריעס, שטארקערע אונ שוואכערע. פאר דער ארבעט מיט די שוואכערע גיט דער לערער עטלעכע דער־גאנצונג־שאָענ אינ וואָכ (ספּעציעל אפּ שפּראכ אונ מאטעמאטיק).

5. ווענ ס'איז נײטיק, ווערט באשטימט פאר אײניקע קינדער אינדיווידועלע ארבעט מיטנ לערער (רעפּעטירונג).

6. עס ווערט אײַנגעשטעלט א ספּעציעלער רעזשימ (הארציקע באציִונג צו די קינדער, סטימולירונג פונ אינטערעס, אויסמײַדונג פונ שטראָפנ אאוו.).

7. מער פרײַהײַט פאר די לערער אינ אויסוואל פונ לערנמאטעריאל אונ מעטאָדנ פונ ארבעט.

8. האלבשאָיִקע לימודימ מיט האפּסאָקעס נאָכ יעדער האלבער שאָ.

9. בעסערע מאטעריעלע באזאָרגונג (ווארעמע אָנבײַסנס, שול־באָד, קינ־דער־קאָלאָניע אאוו.).

די מאנהײמער שול־סיסטעמ האָט ארויסגערופנ צו זיכ א גרויסנ אינטערעס ניט נאָר אינ דײַטשלאנד, נאָר אויכ אינ אנדערע לענדער. דער אינטערעס איז באזונדערס אויסגעוואָקסנ נאָכ דעמ, ווי די מאנהײמער סיסטעמ איז באהאנדלט געווארנ אפּנ ערשטנ אינטערנאציאָנאלנ קאָנגרעס פאר שול־היגיענע (1904).

ווענ דער עפּעקטיווקײַט פונ דער סיסטעמ זאָגנ אײדעס די פאָלגנדיקע

ציפערנ: אינ 1906/07 יאר זיינענ אינ מאנהיימ ארויסגעלאזנ געווארנ מיט פארענדיקטער בילדונג 89,96%, אינ דער צייט, ווענ אינ אנדערע שטעט איז דער נארמאלער ארויסלאז געווענ א סאך א קלענערער. אינ האנאווער, צומ ביישפיל, נאר 65%.

די צאל צווייטיאריקע איז געווענ אינ 1906/07 לערניאר 5,8%, אינ דער צייט, ווענ אינ אנדערע שטעט איז דער פראצענט געווענ העכער פונ 20 [120].

א גרויסנ אינטערעס שטעלנ מיט זיכ פאר די פילצאליקע פרוווּנ צו רעפארמירנ די קלאסנ-לימוד-סיסטעמ, וואס זיינענ געמאכט געווארנ אינ אמעריקע. מיר וועלנ זיכ דא אפשטעלנ נאר אפ די וויכטיקסטע פונ די דאזיקע פרוווּנ, וואס טראגנ ארײַנ נײַעס אינ דער פראבלעמ פונ אינדיווידואליזאציע.

ב א ט א וו י א-פ ל א נ. כאראקטעריסטיש פארנ באטאוויא-פלאנ איז די דערגאנצונג פונ דער קאלעקטיווער קלאסנ-ארבעט מיט סיסטעמאטישנ אינדיווידועלנ אונטעריכט. געוויינלעכ ווערט צוליב דעמ באשטימט א באזונדערער לערער פאר יעדער גרופע. אבער עס טרעפט אויכ, אז איינ אונ דער זעלבער לערער פירט סײַ דעמ קאלעקטיוונ סײַ דעמ אינדיווידועלנ אונטעריכט. דער אינדיווידועלער אונטעריכט ווערט געפירט דעריקער מיט די אפגעשטאנענע, קעדיי זיי פארהיטנ פונ צווייטיאריקײַט, אונ מיט די פײַיִקערע, קעדיי זיי פארגרינגערנ דאס איבערשפרינגענ אינ אנ עלטערער גרופע. אגעוו, דארפ מענ באמערקנ, אז אינ דער אמעריקאנער שול באנוצט זיכ זייער אפט די פראקטיק פונ „איבערשפרינגענ", ד.ה. פונ פארגיכערטנ אינדיווידועלנ איבערגאנג אינ א העכערנ קלאס.

אייגנטלעכ האבנ מיר צו טאנ אינעמ באטאוויא-פלאנ מיט לעגאליזירטער רעפעטיטארײַ. אבער די דאזיקע רעפעטיטארײַ איז א ראציאנאליזירטע: דער רעפעטיטער איז ניט קיינ אנפאנגער, נאר א דערפארענער אונ געניטער לערער; דער אינהאלט אונ די טעכניק פונ זײַנ ארבעט איז פעדאגאגיש דורכגעטראכט אונ שטרענג קאארדינירט מיט דער נארמאלער קלאסנ-ארבעט.

קעדיי אויסצומײַדנ די געפאר פונ אנפויקערײַ, וואס קאנ נאכ מער אפשוואכנ די ארבעטספײַיִקײַט אונ די זעלבסטעטיקײַט פונ די קינדער, ווערט דער אינדיווידועלער אונטעריכט רעגולירט מיט דער הילפ פונ די פאלגנדיקע פרינציפנ:

1. קיינ זאכ דארפ ניט אונטערגעטראגנ ווערנ די קינדער אינעמ אינדיווידועלנ אונטעריכט פארטיקערהייט. די אויפגאבע פונ לערער, וואס פירט די אינדיווידועלע ארבעט, איז סטימולירנ די קינדער, אז זיי זאלנ מיט זײַער הילפ אליינ דורכארבעטנ אונ אליינ זיכ פאנאנדערקלײַבנ אינ מאטעריאל.

2. די איניציאטיוו פונ העלפנ די קינדער דארפ זיכ געפינענ מער אינ די הענט פונעמ לערער אונ ניט אינ די הענט פונ די קינדער.

3. דער לערער דארפ ניט לערנענ מיט די קינדער די לימודים, וואָס זיינענ פארגעבנ געוואָרנ אינ קלאס פאר זעלבשטענדיקער ארבעט.

4. די אויפגאבעס און איבונגענ פארנ אינדיווידועלנ ארבעט דארפנ אָנגעמערקט ווערנ אינ העפטן מיט די ספעציעלע שוואכקייטנ פונ יעדנ קינד, וואָס ווערנ באשטימט בעשאס דער קלאסנ־ארבעט און מיט דער הילפ פונ אינדיווידועלנ טעסטירנ [121].

קעמברידזש־פלאנ (אָדער די צוויי־טראקטנ־סיסטעמ). דער טאַכ פונ דעמ דאָזיקנ פלאנ באשטייט אינ דעמ, וואָס די פייִקערע קינדער ווערט געגעבנ א מעגלעכקייט דורכצוגיינ די שול אינ א קירצערער צייט. די שול באשטייט פונ 2 פאראלעלע אָפּטיילונגענ. אינ איינ אָפּטיילונג A ווערט די פראָגראמ דורכגעארבעט אינ 8 יאָר, אינ דער צווייטער אָפּטיילונג B ווערט די זעלבע פראָגראמ דורכגעמאכט אינ 6 יאָר.

די שילער פונ דער אָפּטיילונג B גייענ יעדנ יאָר פאָרויס אינ פארגלייכ מיט די שילער פונ A אפ ⅓ יאָר. יעדנ טרימעסטער ווערט געמאכט, אויב ס'איז נייטיק, אנ איבערגרופּירונג: די שילער פונ B, וואָס שטייענ אָפּ, ווערנ איבערגעפירט אינ A, און פארקערט. דאָס גיט א מעגלעכקייט די קינדער, אָפּהענגיק פונ זייערע פייִקייטנ, פארענדיקנ די שול אינ 6, 7, 8 יאָר אאוו.

סאנטא־לוי־פלאנ. כאראקטעריסטיש פאר דעמ דאָזיקנ פלאנ איז דער קורצער אָפּשטאנד צווישנ די נאָכאנאנדיקע גרופּעס. דער אויפנעמ אינ שול ווערט געמאכט ניט ווייניקער פונ 4 מאָל אינ יאָר. אזויארומ איז דער אָפּשטאנד צווישנ 2 שכייניש ע גרופּעס ניט קיינ יאָר, ווי געוויינלעכ, נאָר 2½ כאדאָשימ און ווייניקער (אינ אייניקע שולנ נאָר 6 וואָכנ). דאָס פארשפּאָרט די אָפּגעשטאנענע שילער צו פאטערנ איבעריקע צייט אינ פאל, ווענ זיי דארפנ בלייבנ זיצנ אינ דער זעלבער גרופּע (מע בלייבט זיצנ ניט אפ א יאָר, נאָר אפ 2½ כאדאָשימ אָדער ווייניקער). פונ דער צווייטער זייט פארגרינגערט עס דאָס איבערשפּרינגענ פאר די פייִקערע קינדער. אפ אזא אויפנ ווערט אונטערגעהאלטנ א גרעסערע אייגנהייטלעכקייט פונ די גרופּעס [122].

סיטל־פלאנ. דער טאַכ פונ דעמ דאָזיקנ פלאנ איז דער בייגעוודיקער איבערגאנג פונ איינ גרופּע אינ דער אנדערער, בא וועלכנ די קינדער האָבנ א מעגלעכקייט דורכצוגיינ דעמ לערנקורס און העסקעמ מיט זייערע פייִקייטנ אינ פארשיידענע צייט־טערמינענ אָנ צווייטיאָריקייט און אָנ איבערשפּרינגענ. בא דעמ דאָזיקנ פלאנ ווערנ די קינדער פונ דער ערשטער גרופּע צומ סאָפ פונ דער ערשטער אָדער פונ דער צווייטער וואָכ צעטיילט אפ צוויי אָפּטיילונגענ לויט זייערע פייִקייטנ. אינ דער שטארקערער אָפּטיילונג גייט ארייִנ א דריטל אָדער א העלפט פונ דער גרופּע. די שוואכערע אָפּטיילונג ווערט א שטיקל צייט שפּעטער (צומ סאָפ פונ כוידעש) נאָכאמאָל צעטיילט

לויט די פייִקייטנ אַפ 2 טיילנ. אַלע דריי אָפּטיילונגענ בלייבנ אינ איינ קלאַס=צימער אונטער דער אָנפירונג פונ איינ לערער.

אייניקע לימודימ ווערנ געגעבנ פאַר אַלע 3 אָפּטיילונגענ צוזאַמענ, אַנדערע לימודימ — פאַר יעדער אָפּטיילונג באַזונדער. יעדע אָפּטיילונג אַרבעט אַפנ קורס מיט דער גיכקייט, וואָס איז צו איר צוגעפּאַסט. די מיטעלע אָפּטיילונג גייט דורכ פאַרנ יאָר די נאָרמאַלע פּראָגראַמ, די שוואַכערע אָפּטיילונג גייט דורכ ¾ פונעמ אָנגעמערקטנ קורס, און די שטאַרקערע אָפּטיילונג אַרבעט דורכ 5/4 פונ דער פּראָגראַמ, דה. נאָכ ¼ קורס פונ דער העכערער גרופּע. אינ מעשעכ פונעמ 2־טנ אָדער 3־טנ לערניאָר דעריאָגט די שטאַרקערע אָפּטיילונג פונ דער גידעריקער גרופּע די שוואַכערע אָפּטיילונג פונ דער העכערער גרופּע און גיסט זיכ מיט איר צונויפ. די צונויפגעגאָסענע גרופּע ווערט א שטיקל צייט שפּעטער ווידער פאַנאַנדערגעטיילט אַפ אָפּטיילונגענ לויט דער פייִקייט פונ די קינדער. די פייִקערע גייענ אוועק פאָרויס מיט א שטאַרקערנ טעמפּ און די שוואַכערע זעצנ פאָר די אַרבעט מיט א שוואַכערנ טעמפּ.

אַפ אַזא אויפנ קומט פאָר אַנ אומופהערלעכע גרופּירונג און צונויפגיסונג פונ באַזונדערע אָפּטיילונגענ. אינ יעדער גרופּע און אינ יעדער אָפּטיילונג זיינענ פאַראַנ קינדער, וואָס באַוועגנ זיכ מיט פאַרשיידענע טעמפּנ. אייניקע ענדיקנ די 8=יאָריקע שול אינ 6—6½ יאָר, אַנדערע אינ 10 יאָר אָדער מערער [123].

ס א נ ט א ־ ב א ר ב א ר א ־ פּ ל א נ (פּלאַנ פונ דיפערענצירטע קורסנ). די אי־דיי פונ דעמ דאָזיקנ פּלאַנ באַשטייט אינ דעמ, וואָס עס ווערט וואַריִרט אָפּהענגיק פונ די פייִקייטנ ניט די צייט פונ ענדיקנ די שול, נאָר דער פאַר־נעמ פונ די לימודימ. פאַר יעדער גרופּע ווערט אויסגעאַרבעט א מינימומ־פּראָגראַמ פאַר די אָפּגעשטאַנענע, א נאָרמאַלע פּראָגראַמ פאַר די דורכשניט־לעכע און א מאַקסימומ=פּראָגראַמ מיט דערגאַנצונג=אַרבעט פאַר די פייִ=קערע. אַלע קינדער גייענ דורכ די שול אינ איינ צייט, אָבער דער פאַרנעמ פונ דער פּראָגראַמ, וואָס זיי פילנ אויס, איז א פאַרשיידענער, צוגעפּאַסט צו זייערע באַזונדערע פייִקייטנ [124].

פּ ל א נ פ ו נ ב א ו ו ע ג ל ע כ ע ר ג ע ג נ ש ט א נ ד ־ ג ר ו פּ י ר ו נ ג. עס באַ=מערקט זיכ, אַז אייניקע קינדער שטייענ אָפּ נאָר אינ איינעמ אָדער אינ 2 געגנשטאַנדנ, און אינ אַלע איבעריקע גייענ זיי נאָרמאַל פאָרויס. עס קומט זיי אָפּט אויס נאָר איבער אָט דעמ איינעמ אָדער 2 געגנשטאַנדנ בלייבנ זיצנ נאָכ אַפ א יאָר אַפ אַלע לימודימ. קעדיי אויסצומיידנ דעמ דאָזיקנ אומזיסטיקנ פאַרלוסט פונ צייט און קויכעס, ווענדנ אַנ אייניקע שולנ דעמ פּלאַנ פונ באַ=וועגלעכער געגנשטאַנד=גרופּירונג. בא דעמ דאָזיקנ פּלאַנ קאָנענ די קינדער זיינ אַפ באַזונדערע לימודימ אינ פאַרשיידענע גרופּעס. אויב, צומביישפּיל, א שילער שטייט אָפּ נאָר אַפ מאַטעמאַטיק, קאָנ ער אַפ מאַטעמאַטיק בלייבנ

זיצן אין דער זעלבער גרופּע און אַף אַלע איבעריקע לימודים אַריבערגעפירט ווערן אין דער העכערער [125].

אַנאַליזירנדיק די אַלע פעלערן פון אינדיווידואַליזאַציע, זעען מיר, אַז זיי שטרעבן צו לייזן 2 גרונט-פּראָבלעמעס:

1. ווי אַזוי שאַפן און אונטערהאַלטן די מעגלעכסטע אײנהײטלעכקײט פון דער גרופּע און

2. ווי אַזוי צופּאַסן דעם פּעדאַגאָגישן פּראָצעס צו דעם פעיִקײטגראַד פון יעדער גרופּע.

צוליב דער לייזונג פון די דאָזיקע פּראָבלעמעס ווערן פאָרגעלייגט פאַרשיידנאַרטיקע פּרינציפּן. מיר וועלן דאָ רעזומירן די וויכטיקסטע פון די דאָזיקע פּרינציפּן און זיך פּרוּוון אָנווייזן די שטעלונג פון דער סאָוועטישער פּעדאַגאָגיק צו יעדערן פון זיי.

פּרינציפּן פון שאַפן און אונטערהאַלטן די אײנהײטלעכקײט פון דער גרופּע.

1. טיף אָפּגעשטאַנענע, דעפעקטיווע, טויבלעכע אאַז״וו. ווערן אויסגעטיילט אין ספּעציעלע שולן (הילפס-שולן).

אין דער פּראַקטיק פון דער סאָוועטישער שול ווערט איצטער דער דאָזיקער פּרינציפּ דורכגעפירט אין אַ ברייטער מאָס. די באַשטימונג פון ראַטנפאָלקאָם פון רספסר (7-טער מײַ 1933 יאָר) האָט פאָראָרדנט אײַנשטעלן אַן אָבליגאַטערישע מעדיצינישע אונטערזוכונג (לויט דער מעגלעכקײט אויך אַ פּעדאָלאָגישע) פון די קינדער באַם אָננעמען זיי אין די שולן פון די גרעסערע שטעט, ווי אויך באַם אָננעמען אין אַלע מוסטער-שולן, און זיכערן דאָס אָפּשיקן אין ספּעציעלע שולן אָדער דאָס לערנען אין ספּעציעלע גרופּעס פאַר די אַלע קינדער, וואָס זײַנען באַ דער אונטערזוכונג אָנערקענט געוואָרן פאַר גײַסטיק אָפּגעשטאַנענע, פיזיש-שוואַכע און אָפּווײַכנדיקע פון דער נאָרמע, ווי אויך פאַר די איבערגעוואָקסענע.

2. די נאָרמאַלע קינדער ווערן גרופּירט לויט זייערע פעיִקײטן אין פּאַראַלעלע אָפּטיילונגען.

די שטעלונג פון דער סאָוועטישער פּעדאַגאָגיק צו דעם דאָזיקן פּרינציפּ וועלן מיר שפּעטער גענויער באַהאַנדלען (זע ז. 145).

3. עס ווערט אָרגאַניזירט אַן אָפטערער אופנעם (2, 3, 4 מאָל אין יאָר), קעדיי פאַרגרינגערן די סיסטעמאַטישע איבערגרופּירונג פון די קינדער אין מיטן פון גאַנצן יאָר.

דער דאָזיקער פּרינציפּ פירט צו אַ פולשטענדיקער רעאָרגאַניזאַציע פון דער גאַנצער שול-סיסטעם (און ניט נאָר פון דער אַרבעטשול), ער איז פאַרבונדן מיט אַ סאַך אַדמיניסטראַטיוו-אָרגאַניזאַציאָנעלע

שוועריקייַטנ און קאָנ אַרייַנטראָגנ אַנ אומאָרדענונג אינ דער שול־אָרגאַניזאַציע. דערפאַר דאַרפנ מיר זיכ פונ אים אָפּזאָגנ.

4. באַגלייַכ מיט דער צווייטיאָריקייַט, בא וועלכער די אָפּגעשטאַנענע קינדער פאַרהאַלטנ זיכ אַפּ נאָכ א יאָר אינ דער קלענערער גרופּע, ווערט דערלויבט די פייִקערע קינדער איבערשפּרינגענ אינ א העכערער גרופּע.

די מעגלעכקייַט איבערשפּרינגענ אינ א העכערנ קלאַס סטימולירט די קינדער, פונ איינ זייַט, צו איבער־אינטענסיווער אַרבעט, וואָס קאָנ ווירקנ שלעכט אַפּ זייער געזונט־צושטאַנד, און פונ דער צווייטער זייַט, צו אויבערפלעכלעכער אָנפּויקערייַ און פאַרמעלג דורכאַרבעטנ דעמ לערנ־מאַטעריאַל. אָנגעווענדט אינ א מער־ווייניק ברייטער מאָס, קאָנ דער דאָזיקער פּרינציפּ צעשטערנ די פעסטע אָרדענונג אינ שול. דערפאַר דאַרפ ווי א כלל דאָס איבערשפּרינגענ ניט דערלויבט ווערנ אינ דער סאָוועטישער שול.

5. עס ווערט דורכגעפירט א טיילווייַזדיקע גרופּירונג לויט די פייִקייַטנ אַפּ עטלעכע אָפּטיילונגענ אינ די ראַמענ פונ איינ און דער זעלבער גרופּע, און עס ווערנ דורכגעפירט כוץ דער אַרבעט מיט דער גאַנצער גרופּע אויכ באַזונדערע לימודים מיט יעדער אָפּטיילונג באַזונדער.

לויט אונדזער מיינונג דאַרפנ קיינ באַשטענדיקע אָפּטיילונגענ ניט געשאַפנ ווערנ, ווייַל דאָס פאַרשווערט דעמ לערערס אַרבעט און פאַרקלענערט די צייַט, וואָס דער לערער קאָנ אָפּגעבנ פאַר דעמ גאַנצנ קלאַס. אָבער צייַטווייַליקע גרופּירונגענ פונ שוואַכערע אָדער שטאַרקערע קינדער צוליב דורכאַרבעטנ א באַשטימטנ מאַטעריאַל קאָנענ דערלאָזט ווערנ.

6. עס ווערט איינגעשטעלט א באַוועגלעכע געגנשטאַנד־גרופּירונג (איינ און דער זעלבער שילער קאָנ זייַנ אינ פאַרשיידענע קלאַסנ אַפּ פאַרשיידענע לימודים).

די באַוועגלעכע געגנשטאַנד־גרופּירונג צעשטערט די גאַנצע סיסטעמ פונ שול־אַרבעט, ווייַל זי שאַפט אַזוינע גרויסע שוועריקייַטנ אינ דער צונויפשטעלונג פונ דער רעשימע, וועלכע קאָנענ בעשומופנ ניט באַזייַטיקט ווערנ. דאָס איז ערשטנס, און צווייטנס, רייַסט אונטער די דאָזיקע סיסטעמ די מעגלעכקייַט פונ פאַרבינדנ און קאָאָרדינירנ צווישנ זיכ די באַזונדערע לימודים, דערפאַר דאַרפ מענ זיכ פונ דעמ מיטל קאַטעגאָריש אָפּזאָגנ.

7. עס ווערט איינגעפירט לעגאַליזירטע און ראַציאָנאַליזירטע רעפּעטיטערייַ.

איינִיקע סאָוועטישע שולנ האָבנ זיכ שוינ געשטעלט אַפּנ דאָזיקנ וועג. מיר רעכענענ, אַז פּרינציפּיעל איז דערלאָזבאַר די אַרבעט פונ א

רעפּעטיטער מיט באַזונדערע קינדער צו הילפ דער שול, אָבער מיטנ באַדינג, אַז זײַנ אַרבעט זאָל װערנ אפּגעהעריקנ אויפנ רעגלאַמענטירט, ראַציאָנאַליזירט און אָנגעפירט דורכ דער שול.

פּרינציפּנ פונ צופּאַסנ דעמ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס צומ פּײַקײַט־גראַד פונ באַזונדערע גרופּעס.

1. װאַריִרטער צײַט־דויער פונ דורכגײנ די שול בײַ אַ קאָנסטאַנטנ פאַרנעמ פונ די לימודימ.

לויט אונדזער מײנונג קאָנ מענ ניט רעקאָמענדירנ דעמ דאָזיקנ פּרינציפּ װי אַ כּלל פאַר דער סאָװעטישער שול, װײַל דאָס טראָגט אַרײַנ אַנ אומאָרדענונג אינ דער אַרבעט און קאָנ פירנ צו איבערמידונג און איבערפלעכלעכנ פאָרמעלנ „דורכגײנ“ די פּראָגראַמ.

2. װאַריִרטער פאַרנעמ פונ פּראָגראַמ בײַ אַ קאָנסטאַנטנ צײַט־דויער פונ לערנענ אינ שול (מאַקסימומ־ און מינימומ־פּראָגראַמ).

דער דאָזיקער פּרינציפּ דאַרפ אָנ שומ ספק דורכגעפירט װערנ אינ דער סאָװעטישער שול אינ דער פאָרמ פונ פאַרטיפערטע פאַרנעמונגענ און דערגאַנצונג־אַרבעטנ אַפּ באַזונדערע לימודימ פאַר די שטאַרקערע און פאַרלײַכטערונגענ פאַר די שװאַכערע (זע װײַטער ז. 173).

3. צופּאַסונג פונ רעזשימ, צאָל קינדער אינ קלאַס, מעטאָדנ פונ אַרבעט אאַז״װ.

די אַלע מאָסמיטלענ װערנ שוינ דורכגעפירט אינ דער סאָװעטישער שול. עס פאָדערט זיכ אָבער אַ גרויסע פאָרשונג־אַרבעט פונ די װיסנ־שאַפטלעכ־פּעדאַגאָגישע אַנשטאַלטנ און אַנ עקספּערימענטאַלע אַרבעט אינ די שולנ, כּדי גענויער אויסצואַרבעטנ די מעטאָדנ און פאָרמענ פונ צופּאַסנ דעמ פּעדפּראָצעס צו די פאַרשײדענע פײַקײַט־גראַדנ.

5. עקספּערימענטאַלער אויספּרוּװ פונ פײַקײַט־גרופּירונג

דער פּרינציפּ פונ פײַקײַט־גרופּירונג װערט אינ די לעצטע עטלעכע צענ־דליק יאָר פאַרהעלטנישמעסיק ברײט עקספּערימענטירט אינ דער שול־פּראַק־טיק.

זיקינגער גיט אָנ 57 פּונקטנ, אינ װעלכע ס'זײַנענ צומ אָנהײב פונ דער װעלט־מילכאָמע געװענ פּרוּװנ אָנצוװענדנ די סיסטעמ פונ באַזונדערע קלאַסנ פאַר שװאַכ־נאָרמאַלע קינדער. דאָס גיט אַ פאָרשטעלונג װעגנ דער פאַרשפּרײטונג פונ דעמ פּרינציפּ אינ די אײראָפּײִשע שולנ.* באַזונדערס

* אינ 1928 י. האָבנ זיכ גערעכנט 150 פּונקטנ, װו מע איז איבערגעגאַנגענ צו דער סיסטעמ פונ סטימוליר־קלאַסנ. Nohl und Pallat. Handbuch der Pädagogik. B. IV, S. 162.

בריט ווערט עקספּערימענטירט דער דאָזיקער פּרינציפּ אין אַמעריקע. אין 1926 יאָר איז ער דורכגעפירט געוואָרן אין 40 שטעט מיט אַ באַפעלקערונג פון 100 טויזנט מענטשן און העכער און אין 88 שטעט מיט אַ באַפעלקערונג פון 30 ביז 100 טויזנט מענטשן.

עס זיינען געשטעלט געוואָרן פאַרשיידענע אויספאָרשונגען, וועלכע קלאָר מאַכן די רעזולטאַטן פון דער דאָזיקער סיסטעם.

מאַרגערסאָן (1923) האָט פאַרגליכן די שפּראַך־קענטענישן פון די קינדער אין די שטעט, וווּ עס ווערט דורכגעפירט די פייִקייט־גרופּירונג, און אין די שטעט, וווּ זי ווערט ניט דורכגעפירט. צווישן די 1200 קינדער, וואָס האָבן געלערנט אין די אָפּגעזונדערטע גרופּעס, זיינען געווען 7,2% אָפּגעשטאַנענע פון די טעסט־סטאַנדאַרטן אויף אַ יאָר און מער, 82,8% נאָרמאַלע און 10% פאַרגעשריטענע. צווישן די קינדער פון די ניט אָפּגעזונדערטע גרופּעס זיינען געווען 23,9% אָפּגעשטאַנענע, 61,6% נאָרמאַלע און 14,5% פאַרגעשריטענע.

דער זעלבער מאַרגערסאָן האָט אויסגעפאָרשט די ווירקונג פון דער פייִקייט־גרופּירונג אויף דער צאָל דורכפאַלן אין פאַרשיידענע גרופּעס (1926). אין די ערשטע 6 גרופּעס, אין וועלכע ס'זיינען געווען 2500 קינדער, האָט זיך די צאָל דורכפאַלן אַדאַנק דער פייִקייט־גרופּירונג פון 12,2% ביז 7%, ד"ה. אויף 42,7%. ביי די 686 קינדער פון די עלטערע 6 גרופּעס האָט זיך די צאָל דורכפאַלן אַראָפּגעלאָזט פון 16% ביז 13%, ד"ה. אויף 18,7% [126].

סאַנטע (1923) האָט אויסגעפאָרשט דעם עפעקט פון פייִקייט־גרופּירונג אין די וואַשינגטאָנער מיטלשולן.

פאַר 4 יאָר (פון 1919 ביז 1923) האָט זיך דער פּראָצענט פון דורכפאַלן אַראָפּגעלאָזט:

אין אריפמעטיק	פון	33%	ביז	13%
אין ענגליש	„	31%	ביז	15%
אין געשיכטע און געאָגראַפיע . .	„	22%	ביז	10%

דערצו דאַרף מען צוגעבן, אַז אַ באַשטימטע צאָל פון די פייִקערע קינדער האָבן פאַר די האָזיקע 4 יאָר דורכגעמאַכט דעם קורס פון 5 לערנ־יאָרן, און אייניקע קלאַסן האָבן דורכגעמאַכט אין איין סעמעסטער די פּראָגראַם פון 2 סעמעסטערס [127].

ניט אַלע פאָרשונגען באַשטעטיקן די מעלעס פון דער פייִקייט־גרופּירונג.

באַנאַר (1929) האָט אויסגעפאָרשט די ווירקונג פון דער פייִקייט־גרופּירונג אויף 126 קינדער פון דער ערשטער גרופּע. די רעזולטאַטן האָבן

זיכ באקומענ נעגאטיוו: אינ די ניט־אָפגעקליבענע קאָנטראָל־גרופּעס זיינענ די דערגרייכונגענ געווענ העכערע, איידער אינ די אָפגעקליבענע [128].

פ ו ר ד אָ מ (1929) איז געקומענ צומ אויספיר אפנ סמאכ פונ א זאָרגעוודיק אויסגעשטעלטער פאָרשונג, אז „די קינדער פונ די האָמאָגענישע (אָפגעקליבענע) גרופּעס מאכנ ניט קיינ גרעסערע דערפאָלגנ פונ די קינדער אינ די העטעראָגענישע (ניט אָפגעקליבענע) גרופּעס, אויב מעסטנ דעמ דערפאָלג מיט סטאנדארטיזירטע טעסטנ" [129].

מ י ל ע ר אונ אָ ט אָ (1930) האָבנ גענוי אנאליזירט 20 וויכטיקסטע אויספאָרשונגענ, וואָס זיינענ געשטעלט געוואָרנ אינ אמעריקע אינ מעשעכ פונ די לעצטע יאָרנ (אָנהייבנדיק פונ 1920). זיי האָבנ קריטיש דורכגענומענ די אָביעקטנ פונ די פאָרשונגענ (וועלכע גרופּעס, וועלכע לימודים), די פּרינציפּנ פונ גרופּירונג, די מעטאָדנ פונ אָפשאצנ די עפעקטיוויקייט, די פארלאָזלעכקייט פונ די פאָרשונגענ אונ די באקומענע רעזולטאטנ. אפנ סמאכ פונ זייער אנאליז זיינענ זיי געקומענ צומ פאָלגנדיקנ אלגעמיינעמ אויספיר:

„אפ וויפל עס האנדלט זיכ וועגנ די דערגרייכונגענ פונ די קינדער, איז ניטאָ קיינ איבערצייגנדיקע באווייזנ, אז די האָמאָגענישע גרופּירונג איז מערער עפעקטיוו, אָדער ווייניקער עפעקטיוו. די פאָרשונגענ באווייזנ, אז די האָמאָגענישע קלאסיפיקאציע איז אפאָנעמ עפעקטיווער נאָר דאָרט, וווּ זי ווערט באגלייט מיט ספּעציעל צוגעפּאסטע מעטאָדנ אונ ספּעציעל צוגעפּאסטנ לערנ־מאטעריאל" [130].

פ ר אָ פ ע ס ע ר ל י נ ק אָ ל נ (האָווארד־אוניווערסיטעט) קומט אפנ סמאכ פונ אנ ענלעכער ארבעט צומ אויספיר, אז די עפעקטיוויקייט פונ דער פעיִקייט־גרופּירונג הענגט אָפ פונ א גאנצער ריי פאקטאָרנ: פונ די גרופּירונג־מעטאָדנ, פונ דער לערער־צוגרייטונג, פונ דער ספּעציעלער צופּאסונג פונ פּעדאגאָגישנ פּראָצעס צו יעדער גרופּע באזונדער (רעזשימ, לערנ־מאטעריאל, מעטאָדנ אאוו.).

„דאָס אליינ, וואָס מע נעמט צונויפ צוזאמענ קינדער פונ גלייכע פעיִקייטנ אפנ סמאכ פונ אינטעליגענצ־טעסטנ אונ מע לערנט מיט זיי אפ א געוויינלעכנ אויפנ, קאָנ ניט ארויסרופנ קיינ באדייטנדיקע ענדערונג אינ זייערע דערגרייכונגענ. מיט אנדערע ווערטער, די אָרגאניזאציע־פאָרמ אליינ איז נאָכ ניט גענוג. די מעלעס פונ דער פעיִקייט־גרופּירונג קאָנענ רעאליזירט ווערנ נאָר דעמאלט, ווענ די גרופּירונג ווערט דורכגעפירט מיט דער העכסטער זאָרגעוודיקייט, ווענ די פּראָגראמענ, די מעטאָדנ אונ דער מאטעריאל ווערנ דיפערענצירט פאר באזונדערע פעיִקייט־גראדנ, ווענ די לערער פונ פארשיידענע גרופּעס פארשטייענ אונ באהערשנ די טעכניק, וואָס איז צו די גרופּעס צוגעפּאסט, ווענ דער לערער אונ די אינסטרוקטערס זיינענ באקאנט מיט דער פּי־

לאָסאָפּיע, וואָס ליגט אינ גרונט פונ דער דאָזיקער פאָרמ פונ שול־אָרגאַניזאַציע" [131].

מיר ווילנ זיכ דאָ נאָכ אָפּשטעלנ אפ דער באַציִונג פונ לערער פּראַקטיקער צו דער פּראָבלעמ פונ פייִקייט־גרופּירונג.

לינקאָלנ, קאָרנינג אאַ. האָבנ געזאַמלט מיט דער הילפ פונ אנקעטעס די מיינונגענ פונ לערער, וואָס אַרבעטנ אינ אָפּגעקליבענע גרופּעס וועגנ די מײַלעס אונ כעסרוינעס פונ דער דאָזיקער סיסטעמ.

דאָ ווערנ געבראַכט אייניקע אויספירנ פונ די אנקעטע־פאָרשונגענ.

1. כּמעט אַלע לערער קאָנסטאַטירנ, אז אינ די אָפּגעקליבענע גרופּעס איז גרינגער צו פאַראינטערעסירנ די קינדער מיט דער אַרבעט, אונ זיי לערנענ זיכ בעסער, אייִדער אינ די ניט־אָפּגעקליבענע.

2. די דיסציפּלינ־שטערונגענ ווערנ באַדייַטנדיק פאַרקלענערט. דעמ לערער איז גרינגער צו האַלטנ דעמ קלאַס.

3. אייניקע קינדער, וואָס האָבנ זיכ גערעכנט פאַר אָפּגעשטאַנענע, האָבנ זיכ אינ די אָפּגעקליבענע גרופּעס אויסגעגלייַכט אונ זיי זיינענ אפילע געוואָרנ אַקטיוויסטנ־אָנפירער אינ קלאַס.

4. בנוגע צו דער דערציִערישער ווירקונג פונ דער פייִקייט־גרופּירונג אפ די פייִקערע קינדער צעטיילנ זיכ די מיינונגענ פונ די לערער גלייַכ אפ גלייַכ (לינקאָלנ). אייניקע רעכענענ, אז די אויסטיילונג אינ א באַזונדערער גרופּע אַנטוויקלט בא די פייִקערע קינדער עגאָיִסטישע אונ אַנטיסאָציִאַלע געפילנ, אונ אַנדערע מיינענ, אז דאָס קומט ניט פאָר.

5. דער גרעסטער טייל לערער רעכנט, אז די אויסטיילונג אינ א באַזונדערער גרופּע אַנטוויקלט ניט בא די שוואַכערע קינדער קיינ געפיל פונ דערנידערונג, בא א פאַרקערטער מיינונג האַלטנ זיכ בערעכ א דריטל פונ אַלע אויסגעפרעגטע לערער [132].

דער אַלגעמיינער אויספיר איז, אז די פייִקייט־גרופּירונג שאַפט גינסטיקע מעגלעכקייטנ פאַר דער אַרבעט, אָבער די דאָזיקע מעגלעכקייטנ קאָנענ רעאַליזירט ווערנ נאָר בא דעמ באַדינג, ווענ די גרופּירונג ווערט פּלאַנמעסיק צוגעגרייט אונ זאָרגעוודיק אָרגאַניזירט, אונ ווענ עס ווערנ באַצייטנס דורכגעטראַכט אונ ראַציאָנעל דורכגעפירט די אַלע ספּעציעלע מאָסמיטלענ, וואָס זיינענ נייטיק, קעדיי צו באַזייטיקנ די געפאַרנ אונ די שוועריקייטנ פונ דער דאָזיקער סיסטעמ.

6. פּייִקייט-גרופּירונג אין דער סאָוועטישער שול

דער פּרינציפּ פון פּייִקייט-גרופּירונג האָט געפונען א סאך אָנהענגער און פּאַרטיידיקער אין דער סאָוועטישער פּעדאַגאָגיק.

פּראָפ. בלאָנסקי שרייבט אין זיין בוך „יעסוידעס פון פּעדאַגאָגיק": „די שול-ארבעט גייט מיט א מאקסימאלן דערפאָלג בא דעם מניי, ווען די קינדער-גרופּע איז פּעדאָלאָגיש איינהייטלעך. אין די שטאָטישע באדינגונגען קאָנען די ראיאָנען (און די גרויסע שולן אלייך) פולקום דורכפירן מיט דער הילף פון פּעדאָלאָגן די קאָמפּלעקטירונג פון פּעדאָלאָגיש-איינהייטלעכע גרופּעס. די פּעדאָלאָגיש-איינהייטלעכע גרופּעס (1) ליקווידירן די נישגלייכקייט צווישן די קינדער (ניטאָ קיין פאַרגעשריטענע און אָפּגעשטאַנענע), (2) פאַרגרינגערן דעם קאָנטראָל (אלע קינדער מאכן בעערעך אייך און דעם זעלבן דערפאָלג) און (3) זיי מעכאניזירן די ארבעט פונעם לערער (אלע רעאגירן בעערעך אלציינם — ס'האָבן פאַרשטאַנען אָדער ניט פאַרשטאַנען, אויסגעפילט אָדער ניט אויסגעפילט קימאַט אלע)" [133].

אין דער פּראַקטיק פון דער סאָוועטישער שול זיינען אויך געמאכט געוואָרן פּרוּוון פון פּייִקייט-גרופּירונג. אין 1924/25 לערניאָר האָט פּראָפ. בלאָנסקי געשטעלט אזא פּרוּוו אין א גרויסער מאָסקווער שול. די קינדער פון דער ערשטער גרופּע זיינען צעטיילט געוואָרן אף 3 גרופּעס: 1) קינדער אינטעלעקטועל-אָפּגעשטאַנענע און מיט א לאנגזאמען טעמפּ פון אנטוויקלונג, 2) קינדער פון א קעגנזעצלעכן טיפּ און 3) מיטעלע קינדער. די מיטעלע זיינען באזונדערס צעטיילט געוואָרן אף 2 גרופּעס: 1) קינדער פון מיטעלער אינטעלעקטועלער אנטוויקלונג מיט א פּאמעלעכן אנטוויקלונג-טעמפּ און 2) קינדער פון מיטעלער אנטוויקלונג, נאָר מיט א שנעלן אנטוויקלונג-טעמפּ. מיט אנדערע ווערטער — די אכטיאָריקע קינדער (לויטן פּאספּאָרט) זיינען צעטיילט געוואָרן לויט דער אנטוויקלונג אף זעקסיאָריקע (און יינגער), זיבניאָריקע, אכטיאָריקע (און עלטער). דערביי זיינען די זיבניאָריקע צעטיילט געוואָרן אף עלטערע לויטן פּאספּאָרט (לאנגזאמער אנטוויקלונג-טעמפּ) און יינגערע (שנעלער אנטוויקלונג-טעמפּ).

וואָס האָט געגעבן די דאָזיקע גרופּירונג?

בלאָנסקי קאָנסטאטירט, אז די רעזולטאטן זיינען געווען גלענצנדיקע.

1) די אנטוויקלטערע גרופּע האָט שוין אינעם ערשטן לערניאָר דורכגעמאכט די פּראָגראם פון דער צווייטער גרופּע, דה. זי איז איבערגעשפּרונגען איבער א יאָר.

2) די אָפּגעשטאַנענע קינדער זיינען געוואָרן פיל באלעבטער און אקטיווער, ווען זיי האָבן זיך דערפילט אין זייער סוויווע.

3) די לערער זיינען געווען שטאַרק צופרידן, און ניט נאָר די, וואָס

האָבן געאַרבעט מיט די פּייִקט קינדער, נאָר אויב די, וואָס האָבן באַקו־מען די סאַמע אָפּגעשטאַנענע גרופּעס, ווײַל די אַרבעט מיט אַן אייניקייט־לעכער גרופּע איז אַ סאַך גרינגער.

4) די גרעסטע צאָל דיסציפּלין־שטערערס זײַנען אַרײַנגעפאַלן אין דער גרופּע פון די אָפּגעשטאַנענע, אָבער ווי נאָר זיי זײַנען אַרײַנגעקומען אין דער אייניקײטלעכער גרופּע, זײַנען זיי געוואָרן אויס דיסציפּלין־שטערערס [134].

אין 1927/28 לערניאָר זײַנען געשטעלט געוואָרן פּרווון פון אייניקײטלע־כער גרופּירונג אין אייניקע אָדעסער שולן. די קינדער פון די דריטע גרו־פּעס זײַנען פאַנאַנדערגעטיילט געוואָרן לויט זייער אַרבעטפייִקײט, מיט דער הילף פון ראָסאָלימאָס גרופּן־מעטאָד, אַף פּאַראַלעלע גרופּעס. אין רעזולטאַט פון דער גרופּירונג האָט זיך באַמערקט אַן אַראָפּזעצונג פון דער צווייטיאָרי־קייט. אין די אָפּגעקליבענע גרופּעס איז די צווייטיאָריקייט געווען גלײַך צו 5,5% און 8,0% אין דער צײַט, ווען אין די ניט־אָפּגעקליבענע גרופּעס אין דער זעלבער שול איז דער פּראָצענט פון צווייטיאָריקייט געווען גלײַך צו 16,0% און אין די דריטע גרופּעס פון אַלע אָדעסער שולן איז דער פּראָצענט געווען גלײַך צו 13,6 [135].

אַ זאָרגעוודיק צוגעגרייטן מאַסן־עקספּערימענט פון פּייִקייט־גרופּירונג האָט אין 1927/28 לערניאָר געשטעלט אין אַ ריי שולן די קינדערשע פּראָפילאַק־טישע אַמבולאַטאָריע פון דער מאָסקווע־קורסקער אײַזנבאַן־ליניע אונטער דער אָנפירונג פון ד״ר ווײַנבערג. אין גרונט פון דער קאָמפּלעקטירונג איז געלייגט געוואָרן אַ ספּעציעלע מעטאָדיק, אויסגעאַרבעט פון ד״ר ווײַנבערג. די באַאָ־באַכטונגען זײַנען געפירט געוואָרן לויט דער פאָלגנדיקער סכעמע:

1. כאַראַקטעריסטיק פון דער גרופּע אין הינזיכט פון דיסציפּלינירטקייט.
2. באַציִונג צווישן קינדער־קאָלעקטיוו מיטן לערער.
3. ווירקונג פון דער גרופּירונג:
א) אין הינזיכט פון דיסציפּלינירטקייט און אָרגאַניזירטקייט,
ב) אין הינזיכט פון דערפאָלגן,
ג) אין הינזיכט פון דורכאַרבעטן דעם פּראָגראַם־מאַטעריאַל און דורכפירן די דערציִערישע מאָסמיטלען,
ד) באַמערקטע דעפעקטן און ווונטשן אַף ווײַטער.

די רעזולטאַטן פון דער פאָרשונג באַשטעטיקן די עפעקטיווקייט פון פּייִ־קייט־גרופּירונג:

א) די דיסציפּלין־שטערערײַ האָט זיך שטאַרק פאַרקלענערט.
ב) אפילו די באַזונדערס שווערע קינדער (פיזיש אָפּגעשטאַנענע, נעוראָטיקער, פּסיכאָטיקער) זײַנען אַף די לימודים דיסציפּלינירט ניט ערגער פון די נאָרמאַלע גרופּעס.
ג) אין די אָפּגעקליבענע גרופּעס האָט זיך באַמערקט אַ העכערע אַר־

בעטפייִקייט, אקטיווקייט, אופמערקזאמקייט אונ אופנעמעוודיקייט איידער אינ די קאָנטראָל־גרופעס.

ד) דער פראָצענט צווייטיאָריקייט האָט זיכ באדייטנדיק אראָפגעזעצט. אינ איינציקע שולנ איז ער געווענ גלייכ צו 5%, אינ דער צייט, ווענ אינ די קאָנטראָל־גרופעס איז דער פראָצענט געווענ 18 — 25.

ה) די איבערגרופירונג האָט באדייטנדיק פארגרינגערט די ארבעט פונ לערער [136].

אָבער ניט שטענדיק גיט די פייִקייט־גרופירונג אינ דער סאָוועטישער שול אזוינע גלענצנדיקע רעזולטאטנ. לויט אונדזערע באָבאכטונגענ ווירקט די פייִקייט־גרופירונג זייער אָפט נעגאטיוו אפ דער עפעקטיווקייט פונ דער לערנ־ארבעט. באזונדערס ליידט דערפונ די גרופע פונ שוואכערע קינדער. דערצו מוז מענ צוגעבנ, אז די פייִקייט־גרופירונג פירט אָפטמאָל צו פארקריפלונגענ פונ דער סאָוועטישער שול־פאָליטיק.

אינ איינציקע שטעט (אָדעס, קיִעוו אא.) זיינענ געווענ פאלנ, ווענ די פייִקייט־גרופירונג האָט פאקטיש פארקריפלט דעם גרונט־פרינציפ פונ דער סאָוועטישער בילדונג־סיסטעם, דעם פרינציפ פונ דער איינהייטלעכער ארבעט־שול. די פאנאנדערטיילונג פונ די קינדער אינ פאראלעלע גרופעס A אונ B איז פאקטיש געגאנגענ אפנ וועג פונ סאָציאלער דיפערענציאציע. אינ דער גרופע A זיינענ ארייננעפאלנ קינדער פונעם שטאָטישנ קליינבירגערטום, פונ דער פארמעגלעכערער אינטעליגענצ, אינ דער גרופע B זיינענ ארייִנ קינדער פונ די ארבעטער אונ פונ דער אָרעמער באפעלקערונג. דאָס האָט געשאפנ דעמ באָדנ פאר א גאנצער ריי קלאסנ־פיינטלעכע פארקריפלונגענ אינ דער שול־ארבעט. אפ דער אלוקראַיִנישער מעטאָדישער באראטונג אינ 1929 יאָר זיינענ געבראכט פאקטיש געגאנגענ אפנ וועג פונ סאָציאלער דיפערענציאציע. אינ דער גרופע A מיט א פארברייטערטער פראָגראם האָט מענ אָנגענומענ קינדער פונ פארמעגלעכע, וואָס לעבנ אינ בעסערע באדינגונגענ, וואָס זייערע פאָטערס האָבנ געצאָלט מערער צוגאָב־סומעס פאר דער באזאָרגונג פונ דער שול. אפ דער דאָזיקער גרופע האָבנ די לערער געווענדט מער אופמערקזאמקייט, זיי האָבנ פאר איר אָפגעגעבנ מערער צייט, שטארקער געזאָרגט וועגנ איר צוגרייטונג, זי בעסער באדינט.

פארשטייט זיכ, אז בא הייַנטיקנ טאָג איז די געפאר פונ אזוינע פארקריפלונגענ א סאכ קלענער, איידער זי איז געווענ אינ 1928/29 לערניאָר, אָבער מע קאָנ ניט זאָגנ, אז זי איז שוינ אינגאנצנ פארשוונדנ. דערפאר פאָדערט די פייִקייט־גרופירונג בא אונדז אויכ איצטער א פארשארפטע קלאסנ־וואכזאמקייט.

סומירנדיק די גאנצע דערפארונג פונ פייִקייט־גרופירונג אינ די בורזשואזע לענדער אינ בא אונדז, קומענ מיר צומ פאָלגנדיקנ אויספיר:

די פייִקײַט=גרופּירונג קאָנ זײַנ א פּאָזיטיוו מיטל אפּ ראַציִאָנאַליזירנ די לערנאַרבעט אינ שול ניט שטענדיק, נאָר בא באַשטימטע טנאָיִמ. די פּראַקטישע דורכפירונג פונ דעמ דאָזיקנ מיטל איז פארבונדנ מיט א גאַנצער רײ געפארנ און שוועריקײַטנ, דערפאר טאָר דאָ ניט דערלאָזט ווערנ קײנ שום פּראָזשעקטערײַ. עס איז נייטיק א גרויסע גוט דורכגעטראַכטע און זאָרגעוודיק אוועקגעשטעלטע עקספּערימענטאַלע אַרבעט, קעדײ באַשטימענ די באַדינגונגענ, בא וועלכע די פייִקייט=גרופּירונג קאָנ זײַנ נוצלעכ פארנ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס. מע דארפ פאַנאַנדערארבעטנ די פּראָבלעמענ וועגנ די פּרינציפּנ און מעטאָדנ פונ קאָמפּלעקטירונג און וועגנ די מעטאָדנ פונ צופּאַסנ דעמ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס צו די ספּעציפישע באַדינגונגענ פונ אַרבעט אינ אָפּגעקליבענע גרופּעס (פאָרגעשריטענע און אָפּגעשטאַנענע). כוץ דעמ איז נייטיק א געהעריקע טעאָרעטישע און פּראַקטישע צוגרייטונג פונ די לערער, וואָס דארפנ אַרבעטנ מיט די אָפּגעקליבענע גרופּעס. ביזוואַנענ די דאָזיקע טנאָיִמ וועלנ ניט פארווירקלעכט ווערנ, דארפ מענ די פייִקײַט=גרופּירונג אינ דער מאַסנשול אויסמײַדנ.

7. פלענער פונ אינדיווידועלער און זעלבשטענדיקער אַרבעט

די פייִקײַט=גרופּירונג שטעלט מיט זיכ פאָר די ווײַטערדיקע אַנטוויקלונג פונ דער קלאַסנלימודים=סיסטעמ. איר גרונט־אײַנשטעלונג איז גאַראַנטירנ און פארגרינגערנ די ראַדיקאַלע דורכפירונג פונ די פּרינציפּנ, וואָס ליגנ אינ גרונט פונ דער קלאַסנלימודימ=סיסטעמ: די אײנהײַטלעכקײַט פונ דער גרופּע און די אײנצײַטיקע אַרבעט פונ לערער מיט אַלע קינדער אפּ אײנ און דעמ זעלבנ מאַטעריאַל. באַגלײַכ מיט די פלענער פונ פייִקײַט=גרופּירונג קומענ אופּ אויכ אַזעלכע פלענער, וואָס שטעלנ מיט זיכ פאָר די אָפּלייקענונג פונ דער קלאַסנלימודימ=סיסטעמ. אַנשטאָט דעמ פּרינציפּ פונ אײנהײַטלעכע פעסטע גרופּעס רוקנ זײ אַרויס דעמ פּרינציפּ פונ פרײַע געמישטע גרופּעס, אָדער זײ זאָגנ זיכ אָפּ אינגאַנצנ אָפּ פונ דער נייטיקײַט צו גרופּירנ די קינדער. אַנשטאָט דער אײנצײַטיקער אַרבעט פונ לערער מיט אַלע קינדער רוקנ זײ אַרויס דעמ פּרינציפּ פונ זעלבשטענדיקער אינדיווידועלער אַרבעט פונ באַזונדערע קינדער.

דעמ טעאָרעטישנ יעסאָד פונ אַזעלכע פלענער שטעלט מיט זיכ פאָר אינ א סאַכ פאַלנ דער עקסטרעמער אינדיווידואַליזמ פונ דער בורזשואַזער און קלײנבירגערלעכער אידעאָלאָגיע, די באַהויפּטונג, אַז די פּערזענלעכקײַט (דער אינדיוויד) דארפ שטרעבנ צו אַבסאָלוטער פרײַהײַט פונ יעדער באַליביקער פאָרמ פונ געזעלשאַפטלעכער רעגלאַמענטירונג און צוואַנג, אַז דער אינדיוויד דארפ זיכ רעכענענ נאָר מיט זײַנע אײגענע אינטערעסנ.

אינ די אַזוינ־גערופענע „נײַע שולנ”, אינ וועלכע עס ווערנ דערצויגנ די קינ־

הער פונ די הערשנדיקע קלאסנ, זיינענ די אינדיווידועלע פלענער א מיטל אז דערציִענ זעלבשטענדיקע און איניציאטיוופולע קאמאנדירנ פונ דער בורזשואזער געזעלשאפט. „מיט אזוינע פאליטישע אנשטאלטנ, ווי אונדזערע, שרייבט דער ענגלישער פעדאגאג ב ו י ד, הארמאנירט ניט דער פאקט, וואס די קינדער, וועלכע דארפנ זיינ קינפטיקע בירגער, באקומענ זייער דערציִונג אינ אזוינע באדינגונגענ, וועלכע האבנ א טענדענצ אפצושוואכנ זייער איניציאטיוו און אראפזעצנ זייער אינדיווידואליטעט“. „מיר דארפנ צוטראכטנ אזוינע מעטאדנ, וואס זאלנ אינ א גרעסערער מאס באווארענענ די רעכט פונעם געזעצלעכנ אינדיווידואליזמ“ [137].

אינ דער מאסנשול, וווּ עס לערנענ זיכ די קינדער פונ די ארבעטנדיקע, ווערנ די פלענער פונ אינדיווידועלער ארבעט אויסגענוצט מערסטנטייל, ווי א מיטל אפ אונטערהאלטנ און פארשפרייטנ די אילוזיעס פונ פרייהייט, זעלבשטענדיקייט און אינדיווידואליטעט, וואס די בורזשואזיע האט באשאפנ, כּדיי צו מאסקירנ דעמ עמעסנ טאכ פונ דער בורזשואזער געזעלשאפט און פונ דער בורזשואזער דערציִונג.

וואס בולעטער עס טרעט ארויס די אונטערדריקונג פונעמ אינדיוויד, די ניוועלירונג פונ דער פערזענלעכקייט, די איבערבילדונג פונ ארבעטער אינ א מאשינ, וואס די בורזשואזע ארדענונג ברענגט מיט זיכ, אלצ מערער איז די בורזשואזיע פארינטערעסירט צו אונטערהאלטנ די אילוזיע, אז אינ די ראמענ פונ דער קאפיטאליסטישער געזעלשאפט איז מעגלעכ די פרייע אנטוויקלונג פונ דער מענטשלעכער פערזענלעכקייט. די דאזיקע אילוזיע געפינט איר אויסדרוק אינ די פארשיידענע פלענער פונ פרייער זעלבשטענדיקער אינדיווידועלער ארבעט, וואס ווערנ ארויסגערוקט אנשטאט דער אלטער קלאסנ־לימודימ־סיסטעמ.

די גרעסטע ווירקונג אפ דער אנטוויקלונג פונ די דאזיקע פלענער האט געהאט די ארבעט פונעמ איטאליענישנ פעדאגאג מ א ר י ע מ א נ ט ע ס א ר י. מאריע מאנטעסארי טרעט ארויס מיט א שארפער קריטיק קעגנ דער קלאסנ־לימודימ־סיסטעמ. די פארקערפערונג פונ דער דאזיקער סיסטעמ זעט זי אינ דער אומבאוועגלעכער שול־פארטע, וואס צווינגט די קינדער זיצנ רויִק אפ איינ ארט און זיכ צוהערנ צו די דערקלערונגענ פונ לערער. זי קריטיקירט די פעדאגאגישע וויסנשאפט, וואס פארנעמט זיכ מיט היגיִעניש אויסבעסערנ די אלטע שול־סיסטעמ מיט אירע מיטלענ פונ פארשקלאפונג. זי דערווייזט, אז די אלטע סיסטעמ איז ניט צוגעפאסט צו דער נייער צייט מיט איר שטרעבונג צו סאציאלער באפרייונג. „די שטרעבונג צו סאציאלער פרייהייט קומט אומעטומ צומ אויסדרוק און באווייזט זיכ אומעטומ איבער. די פירער פונ פראלעטאריאט פראקלאמירנ זי פאר זייער לאזונג, און די ארבעטער־מאסנ כאפנ אונטער דעמ דאזיקנ לאזונג. די וויסנ־

שאַפטלעכ־סאָציאַליסטישע אויסגאַבעס האַלטנ אונטער די זעלביקע באַוועגונג, אונ די פּרעסע הערט ניט אויפ צו ריידנ וועגנ דעמ" [138]. די שול דאַרפ דעריבער אויכ לייגנ אינ גרונט פונ איר אַרבעט דעמ פּרינציפּ פונ פרייהייט. דערווייזנדיק, אַז פאַר דער שול איז נייטיק „דער טריומפ פונ פרייהייט", טרעט אָבער מאָנטעסאָרי אַרויס קעגנ „די פאַנטאַסטישע אידייענ אונ אומבאַשטימטע פאָדערונגענ פונ פרייהייט". זי איז קעגנ דער פרייהייט, „אַזוי ווי ס'פאַרשטייענ זי די מאַסנ אינ זייערע אויפשטאַנדנ קעגנ טיראַניע אונ שקלאַפעריי". דעמ באַגריפ „סאָציאַלע פרייהייט" פאַרבייט זי מיטנ באַגריפ „ביאָלאָגישע פרייהייט", וואָס זי האַלט פאַר אַנ אוניווערסאַלנ באַגריפ.

די „ביאָלאָגישע פרייהייט" באַשטייט אינ דער פולקומער אַנטוויקלונג פונ דער פּערזענלעכקייט אונ העסקעמ מיט די אינערלעכע קויכעס אונ אינסטינקטנ. די פרייהייט פונ דער פּערזענלעכקייט איז פאַרבונדנ מיטנ געפיל פונ זעלבשטענדיקייט. „מע קאָנ ניט זיינ פריי, אויב מע איז ניט זעלבשטענדיק: דעריבער דאַרפ מענ די ערשטע אַקטיווע אַרויסווייזונגענ פונעמ אינדיוויד קערעווענ אינ אַזאַ ריכטונג, אַז באַמ קינד זאָל זיכ ביסלעכווייז אויסאַרבעטנ זעלבשטענדיקייט". די פרייהייט אונ זעלבשטענדיקייט פונעמ קינד שליסנ ניט אויס פאָלגעוודיקייט. מאָנטעסאָרי איז איבערצייגט, אַז ס'איז פאַראַנ אַ באַזונדער פאָלג־אינסטינקט, וואָס אַנטוויקלט זיכ צוזאַמענ מיט דער אַנטוויקלונג פונ דער פּערזענלעכקייט. „דער פאַרבאָרגענער פאָלג־אינסטינקט טרעט אַרויס באַמ קינד, ווי נאָר עס הייבט זיכ אָנ אויסבילדנ זיינ פּערזענלעכקייט". די העכסטע מאַדרייגע פונ זיינ אַנטוויקלונג פאַלט צונויפ מיט דעמ העכסטנ פּעריאָד אינ דער אַנטוויקלונג פונ דער פּערזענלעכקייט. אינעמ דאָזיקנ פּעריאָד „פאָלגט דאָס קינד מיט פרייד, אָנ אָפּהאַלט. אונ וואָס מער מע אַנטוויקלט אימ מיט דער הילפ פונ איבונגענ, אַלץ מער וואַקסנ אינ אימ דאָס גאַרלעס אונ די פרייד פונ דעמ, וואָס עס קאָנ פאָלגנ".

אילוסטרירנדיק די ווירקונג פונ איר דערציִונג־סיסטעמ אויפ די קינדער, דערציילט מאָנטעסאָרי: „אַז מע האָט זיי גערופנ צו די אויסמעסטונגענ, האָבנ זיי געפאָלגט אויפ אַ וווּנדערלעכנ אופנ, זיי האָבנ איבערגעלאָזנ זייער אַרבעט מיט אַ שמייכל אונ, ווי פאַרקישעפטע, צוגעגאַנגענ צו די צוהערערנס; זיי האָבנ, ווייזט אויס, געהאַט פאַרגעניגנ פונעמ פאָלגנ אונ איבערגעלעבט אַנ אינערלעכ פרייד־געפיל פונ דעמ באַוווסטזיינ, וואָס זיי זיינענ פייִק צו אַרבעטנ, אונ זיי זיינענ גרייט צו פאַרלאָזנ אַנ אינטערעסאַנטע אַרבעט, ווענ מע רופט זיי צו עפּעס גרעסערס" [139].

אַזוי אַרומ אַנטפּלעקט זיכ פאַר אונדז דער עמעסער טאָכ פונ מאָנטעסאָרים ביאָלאָגיסטישער טעאָריע. די טעאָריע פונ „ביאָלאָגישער פרייהייט"

טרעט ארויס, ווי א טיפ רעאקציאָנערע טעאָריע, וואָס פירט אונטער אנ אַי־דייִשע באזע אונטער דער פאשיסטישער מושטיר־און דרעסור־פעדאגאָגיק. מיט די קלוימערשטיקע בזאָלאָגישע אינסטינקטנ פונ זעלבשטענדיקײַט און פאָלגעוודיקײַט ווערט בארעכטיקט די דערציִונג פונ קנעכט, וואָס פאָלגנ אָנ אָפּהאַלט און פילנ זיכ נאָכ דערבײַ פרײַ און גליקלעכ.

קעדיי צו דערגרייכנ דעם דאָזיקנ ציל, ארבעט מאָנטעסאָרי פאנאנדער איר „מעטאָד פונ וויסנשאפטלעכער פעדאגאָגיק”.

די וויכטיקסטע אייגנשאפט פונ דעם דאָזיקנ מעטאָד איז די אינדיווידועלע דרעסור־ארבעט פונ די קינדער. קאָלעקטיווע ארבעט קומט פאַר זייער זעלטנ, ווײַל „אפ וויפל די קינדער באנוצנ זיכ מיט דער פרײַהײַט, וואָס ווערט איבערגעגעבנ איינ זייער רעשוס, זײַנענ זיי נישט מעכוייעו צו זיצנ רויִק אפ די ערטער, זיכ צוהערנ צו די דערקלערונגענ פונ דער לערערנ אָדער אופמערקזאם נאָכשפירנ נאָכ דעמ, וואָס די לערערנ טוט” [140].

די אינדיווידועלע ארבעט ווערט מערסטנטייל דורכגעפירט זעלבשטענדיק, אָנ דער דירעקטער הילפ פונ לערער. זי באשטייט, דעריקער, אינ פארשיידענע מעכאנישע איבונגענ מיט דער הילפ פונ ספעציעל צוגעפאסטנ דידאקטישנ מאטעריאל. דער פרינציפ פונ ספעציעל צוגעגרייטנ דידאקטישנ מאטעריאל, וואָס גיט א מעגלעכקײַט צו באשעפטיקנ די קינדער מיט מעכאנישער זעלבשטענדיקער ארבעט און אפ אזא אויפנ אויסארבעטנ בײַ זיי באשטימטע געוווינהײַטנ, איז איינע פונ די וויכטיקסטע אידייענ, וואָס מאָנטעסאָרי האָט גענומענ אינ דער דעפעקטאָלאָגישער פעדאגאָגיק און ארײַנגעטראָגנ אינ דער פראקטיק פונ דער נאָרמאלער שול. מיט דער אידיי פונ דידאקטישנ מאטעריאל פאר זעלבשטענדיקער ארבעט איז פארבונדנ אויכ די אידיי פונ זעלבסטקאָנטראָל. מאָנטעסאָרי סטארעט זיכ אזוי צופאסנ איר מאטעריאל, אז די קינדער זאָלנ קאָנענ זעלבשטענדיק און אויטאָמאטיש קאָנטראָלירנ די אייגענע דערגרייכונגענ און באמערקנ די געמאכטע פעלערנ.

מיר וועלנ ברענגענ איינ בײַשפּיל. קעדיי צו אנטוויקלענ די כוש־אָרגאנענ פונ קינד, גיט מענ אימ א קלעצל, אינ וועלכנ עס זײַנענ אויסגעשניטנ קײַלעכדיקע נעסטנ פונ פארשיידענער גרייס, און הילצערנע צילינדערס, וואָס זײַנענ לויט זייער גרייס פונקט צוגעפאסט צו די דאָזיקע נעסטנ. די קינדער דארפנ די צילינדערס ארײַנזעצנ אינ די אנטשפרעכנדיקע נעסטנ. אויב א קינד וועט א טאָעס האָבנ און ארײַנזעצנ אינ א נעסט א קלענערנ צילינדער איידער מע דארפ, וועט בײַ אימ צומ סאָפ פונ זײַנ ארבעט בלײַבנ אפ דער האנט א צילינדער, וואָס איז צו גרויס פאר דער איבערגעבליבענער נעסט און קאָנ אינ איר נישט ארײַנקריכנ. דאָס וועט אימ צווינגענ נאָכאמאָל איבערמאכנ די גאנצע ארבעט.

מאָנטעסאָריס אידיי פונ זעלבסטבילדונג און זעלבסטקאָנטראָל אינ

פאָרמ פונ פרײַער, זעלבשטענדיקער, אינדיווידועלער ארבעט מיט דער הילפ פונ ספעציעל צוגעפאסטנ דידאקטישנ מאטעריאל איז געלייגט געוואָרנ אינ גרונט פונ א ריי סיסטעמענ, וואָס זײַנענ געשאפנ געוואָרנ אינ XX יאָר־הונדערט אַנשטאָט דער קלאסנ־לימודים־סיסטעמ (דעקראָלי־סיסטעמ, האָווארד־פלאנ, מאקינדער־פלאנ, דאלטאָנ־פלאנ, ווינעטקא־פלאנ אא.).

אינ איניקע נײַע סיסטעמענ פונ אָרגאניזירנ דעמ אונטערריכט־פראָצעס ווערנ די אידייענ פונ פרײַהײַט, זעלבשטענדיקײַט אונ אינדיווידואליטעט איבערגעפלאָכטנ מיט דער סענטימענטאלער שטרעבונג צו נאטירלעכקײַט, צומ אלטנ פאטריארכאלנ לעבנשטייגער, וואָס איז כאראקטעריסטיש פאר דער קליינבירגערלעכער פעדאגאָגיק.

די פאָרשטייער פונ דער דאָזיקער ריכטונג קעמפנ קעגנ דער קלאסנ־לימודים־סיסטעמ, ווי קעגנ אנ אויסדרוק פונ קינסטלעכער רעגלאמענטירונג, וואָס דריקט אָפ דער פערזענלעכקײַט פונ קינד. זיי ווילנ, אז די שול זאָל פאר די קינדער זײַנ א פרײַע היימ, דאָס לעבנ אינ שול זאָל זיכ וואָס ווייניקער אונטערשיידנ פונעמ לעבנ אינ דער פאמיליע. אזוי ווי אינ דער פאמיליע שפילנ אונ ארבעטנ צוזאמענ ברידערלעכ אונ שוועסטערלעכ פונ פארשיידענעמ עלטער אונ פארשיידענער אנטוויקלונג, אזוי דארפנ אויכ אינ שול די גרופעס ארומכאפנ קינדער פונ פארשיידענע עלטער־שטופעס אונ פארשיידענער צוגרייטונג. נאטירלעכ, אז דערבײַ ווערט דער צענטער פונ דער לערנארבעט אריבערגעטראָגנ אָפ דער אינדיווידועלער אָדער אָפ דער קרײַזלעכ־ארבעט פונ די קינדער. אזוי זײַנענ געווענ אָרגאניזירט א ריי נײַע שולנ אינ דײַטשלאנד ביזנ פאשיזמ, אזוי זײַנענ אָרגאניזירט איניקע שולנ אינ אנדערע לענדער.

אינ דער לעצטער צײַט ווערנ אנאלאָגישע פלענער פונ פרײַער גרופירונג אונ אינדיווידועלער ארבעט אופגעגעבנ דורכ פארשיידענע פאָרשטייער פונ דער רעאקציאָנער־פאשיסטישער פעדאגאָגיק. פאר זיי זײַנענ אפילע די דערגרייכונגענ פונ דער בורזשואזער קולטור צו פראָגרעסיוו. זיי פארמישפעטנ די דאָזיקע דערגרייכונגענ ווי אינטעלעקטואליסטישע, אינטערנאציאָנאליסטישע, פרײַדענקערישע אאוו. זיי רופנ צומ מיטלאלטער. אינעמ מיטלאלטער זוכנ זיי מוסטערנ פאר דער אָרגאניזאציע פונעמ פעדאגאָגישנ פראָצעס אינ שול. גאָלאָמב, צומבײַשפיל, דער אידעאָלאָג פונ דער ידישיסטיש־פאשיסטישער פעדאגאָגיק, פאָדערט, מע זאָל זיכ אומקערנ צו דער דידאקטיק פונ דער יעשיווע אונ צו דעמ אָרגאניזאציע־פלאנ פונעמ כיידער, „ווו עס זײַנענ ניטאָ קיינ קלאסנ, וואָס די טאלמידימ זײַנענ צוגעשמידט צו זיי אָפ א גאנצנ יאָר (איינגעפירט אינ אייראָפע דורכ שטורמ אינ XVI יאָרהונדערט), נאָר קליינע גרופעס מיט א פרײַענ אונ גרינגנ אינדיווידועלנ איבערגאנג פאר יעדנ טאלמיד צו יעדער צײַט” (זע א. גאָלאָמב „פעדאגאָגישע

פראבלעמעס פון דער יידישער שול", געדרוקט אין די „שריפטן פאר פסיכאלאגיע און פעדאגאגיק" ב. I, אויסגאבע פון יוואָ, ווילנע, 1933).

דעם פולסטן אויסדרוק האבן די דאָזיקע פרווון געפונען אין דעם אזויגערופענעם יענא־פלאן, וואס איז דורכגעפירט געווארן אין דער עקספערימענטאלער שול בא דעם יענאער אוניווערסיטעט [141].

דער שעפער פונעם יענא־פלאן פראפעסער פעטערסאן האט זיך באַוווסטזיניק געשטעלט א ציל גויווער צו זײַן די אלטע „באנקראטירטע סיסטעם פון יאר־קלאסן, די סיסטעם פון אָפּקלײַבן קינדער פאר דער מיטלשול און די סיסטעם פון הילפסקלאסן און באזונדערע קלאסן פאר אָפּגעשטאנענע און שוואכנאָרמאלע קינדער".

אָנשטאט דער געוויינלעכער גרופירונג לויטן עלטער און לויט דעם דורכגעמאכטן קורס ווערט אין דער יענא־שול דורכגעפירט דער פרינציפּ פון פרײַער געמישטער גרופירונג. די קינדער פון 8 שול־עלטערס זײַנען פאנאנדערגעטיילט אין דרײַ נאָכאנאנדיקע גרופעס. אין יעדער גרופע גייען אַרײַן קינדער פון פארשיידענער אנטוויקלונג און פארשיידענער שול־צוגרייטונג.

דער כאראקטער פון ארבעט אין דער גרופע אונטערשיידט זיך ראדיקאל פון דער געוויינלעכער גרופן־ארבעט בא דער קלאסן־לימודים־סיסטעם. „די קינדער, וואס זײַנען פאראייניקט אין איין גרופע, ווערן אין קיין שום הינזיכט ניט געצוווּנגען דורכן לערער צו געמיינזאמער באוועגונג פאָרויס, נאָר זיי ארבעטן פרײַ, זעלבסטעטיק, שטארק זעלבשטענדיק, אָנהייבנדיק פונעם ערשטן שול־טאָג".

יעדעס קינד האט זײַן אייגענע אינדיווידועלע פּראָגראם און לערנט זיך מערסטנטייל באזונדער, דורכארבעטנדיק דעם מאטעריאל גיכער אָדער פּאַמעלעכער, טיפער אָדער אויבערפלעכלעכער, אָפּהענגיק פון זײַנע אינדיווידועלע פייִקייטן.

באגלײַך מיט דער אינדיווידועלער ארבעט איז אויך פאראן קרײַזלעך־ארבעט. די קרײַזלעך ווערן פרײַ צונויפגעשטעלט אויפן גרונט פון פרײַנטשאפט, פערזענלעכער סימפאטיע און אלגעמיינע אינטערעסן. עס טרעפט אויך, אז דער לערער אליין פירט צונויף די קינדער אין א קרײַזל, ווענדנדיק זייער אויפמערקזאמקייט אויף דער אלגעמיינקייט פון זייער אויפגאבע און אויף די מעלעס פון געמיינזאמער ארבעט.

„פון אָנהייב אָן קומען אויף שטארקע פארשיידנקייטן: אויף אריפמעטיק שאפט זיך איין גרופירונג, אויף קארטאָנאזש־ארבעט אָדער אויף לייענען — אן אנדערע. דאָס זעלבע קומט פאָר בענגייע צום עלטער און צו דער אנטוויקלונג, און אויך צו דער אָנפירונג: א יינגל, וואס איז דער אָנפירער אין א גרופע פון דרײַ קינדער אויף קארטאָנאזש־ארבעט, קאָן, צום בײַשפּיל, אין דער זעלבער צײַט זײַן נאָר אן אקטיווער מיטגליד אין דער רעכן־גרו-

פע, און אין דער געאגראפישער גרופע קאנ ער אפילע זײנ נאר א פאסיווער מיטגליד".

די קינדער ארבעטנ אײנציקווײז אדער אינ קלײנע קרײזלעכ אפנ לערנ־מאטעריאל. אינ די יינגערע גרופעס (ביזנ 4־טנ לערניאר) אפ קאמפלעקסישנ מאטעריאל, „וואס זײנ אינהאלט ווערט באשטימט אויסשליסלעכ דורכ די קינדער", אינ די עלטערע גרופעס — אפ באזונדערע געגנשטאנדנ, וואס זײנענ טײלווײז אבליגאטאריש פאר אלע קינדער און טײלווײז פאקולטאטיוו.

דער לערנ־מאטעריאל ווערט געמאלדנ אפריער אפ א באשטימטער צײט, און די קינדער פארשרײבנ זיכ אפ דעמ אדער יענעמ לימעד לויט זײער פרײענ אויסוואל.

ווענ די קינדער נייטיקנ זיכ אינ הילפ, ווענדנ זיי זיכ צומ לערער אדער צו עמעצנ פונ די כאווײרימ. פונ צײט צו צײט, „אינ זײער פארזיכטיק אויסגעקליבענע מאמענטנ", מאכט דער לערער אנווײזונגענ די קינדער לויט זײנ אײגענער איניציאטיוו.

מיר זעענ, אז דער יענא־פלאנ שאפט אפ יעדע פארמ פונ פעסטער רעגלאמענטאציע, יעדע פארמ פונ פלאנמעסיקער, סיסטעמאטיש־ארגאניזירטער קאלעקטיווער ארבעט. דאס קאנ זיכ ניט ניט אפשפיגלענ אפ דער קוואליטעט פונ די יעדיעס. אבער די פארטײדיקער פונעמ יענא־פלאנ האבנ דערפאר ווייניק וואס מוירע, ווײל זיי האלטנ, אז וויכטיק איז ניט די באהערשונג פונ יעדיעס, נאר דער דערציערישער עפעקט. „דער אונטעריכט ווערט אײנגעפירט אינ דער שול־געמיינשאפט צוליב דער זעלבסטדערציונג פונ געמיינשאפטלעכקײט און ווערט שטענדיק באטראכט ווי עטוואס צווייטראנגיקס".

די זעלבע פרינציפנ (געמישטע גרופירונג און אינדיווידועלע זעלבשטענדיקע ארבעט) ליגנ אינ גרונט פונ דעמ ענגלישנ אזויגערופענעמ ה א ו א ר ד־פ ל א נ, וואס ווערט דורכגעפירט פונ 1920 אינ דער מיידלשער מיטלשול אינ האווארד (לאנדאנ) [142].

די פלענער פונ אינדיווידועלער ארבעט האבנ זיכ באזונדערס שטארק פאנאנדערגעבליט אינ אמעריקע. און דאס איז קײנ וווּנדער ניט. דער אמעריקאנער פעדאגאג ד ז ש א ר ז ש ק א ו נ ט ס ווײזט אנ, אז אײנער פונ די וויכטיקסטע פרינציפנ, וואס כאראקטעריזירנ די אמעריקאנער דערציונג, איז „דער פרינציפ פונ אינדיווידועלנ דערפאלג" [143].

„קײנ אינ פרינציפ איז ניט אזוי כאראקטעריסטיש פאר דער אמעריקאנער טעאריע און לעבנשטײגער און שפילט ניט אזא גרויסע ראליע אינ באשטימענ די אנטוויקלונג־פארמ פונ דער אמעריקאנער בילדונג־סיסטעמ, ווי דער פרינציפ פונ אינדיווידועלנ דערפאלג. אפילע די דעמאקראטיע פרווט מענ זיכ פארשטעלנ, ווי א פארמ פונ אינדיווידואליזמ, און פאר א גוטער געזעלשאפט ווערט גערעכנט אזא, ווו דעמ אינדיוויד איז געגעבנ געווארנ א

מעגלעכקײַט זיכ דערשלאָגנ צו א דערפאָלג. באַוווּסטע מעלוכע־טוער אונ רעקטאָרנ פונ אוניווערסיטעטנ, באַגלײַכ מיט באַשײדענע בירגער, פאַרמעסטנ זיכ אינ זינגענ ליב־געזאַנגענ אַזאַ סאָציאַלנ סיידער, וואָס דערלויבט די אינדיווידנ זיכ אופהייבנ איבער דער לאַגע, אינ וועלכער זיי געפינענ זיכ אַדאַנק זייער אָפּשטאַמונג".

די אַמעריקאַנער בורזשואַזיע סטאַרעט זיכ פאַרסאַמענ דעמ באַוווּסטזײַנ פונ די אַרבעטער מיט דער אילוזיע, אַז אינ די ראַמענ פונ דער קאַפּיטאַליסטישער געזעלשאַפט איז מעגלעכ צו שאַפנ אַזאַ אָרדענונג, וואָס גיט גלײַכע מעגלעכקײַטנ פאַר דער אַנטוויקלונג פונעמ אינדיווידו. אונ ניט קײנ קלײנע ראָליע אינ דער פאַרשפּרײטונג פונ דער דאָזיקער אילוזיע שפּילט די נײַע אינדיווידואַליסטישע שול־אָרגאַניזאַציע.

דער אינדיווידואַליזמ פונ דער אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגיק ווערט אַפ אַנ אײגנאַרטיקנ אופנ קאָמבינירט מיטנ אינדוסטריאַליזמ, מיט דער ווירקונג פונ די פּרינציפּנ, וואָס גײענ פונ דער וויסנשאַפט וועגנ דער פּראָדוקציע. פונקציאָנעלע דיפערענציאַציע פונ די לאָקאַלנ (לאַבאָראַטאָריעס אָנשטאָט קלאַסנ), גענויסטע פּראָוויסיקע פּלאַנירונג (פאַרגעבונגענ, גאָלנ*), שריפטלעכע סטאַנדאַרטיזירטע אינסטרוקציעס, קאָנטראַקטנ, פערזענלעכע פאַרפליכטונגענ, גראַפישער דיסקאָנט אאַוו.—דאָס אַלצ גײט אַריבער פונ דער אונטערנעמונג אינ דער שול־פּראַקטיק. אונטערנ פּליאַר פונ די לאָזונגענ „פרײַהײט", „זעלבשטענדיקײַט", „אַנטוויקלונג פונ אינדיווידואַליטעט" ווערט די לערנאַרבעט פאַקטיש פאַרוואַנדלט אינ א מעכאַניזירטנ פּראָצעס מיט אַנ אויטאָמאַטישנ קאָנטראָל, וואָס דערמאָנט שטאַרק די קאָנווײער־אַרבעט אַפ דער פאַבריק.

באַזונדערס בולט טרעט אַרויס די דאָזיקע סטירע אינ דעמ אַזויגערופענעמ ד אַ ל ט אָ נ־פּ ל אַ נ. ה ע ל ע נ פּ אַ ר ק ה ע ר ס ט, די שעפערנ פונ דעמ דאָזיקנ פּלאַנ, איז מאָנטעסאָריס א שילערנ, אונ אינ דער זעלבער צײַט געפינט זי זיכ אונטער דער האַשפּאָע פונ דער אַמעריקאַנער וויסנשאַפט וועגנ ראַציאָנאַליזאַציע פונ דער פּראָדוקציע. אינ איר ביכל „דערציִונג אונ אונטעריכט באַמ דאַלטאָנ־פּלאַנ" דערצײלט זי וועגנ א צופעליקנ שמועס מיט אַנ אײַזנבאַנ־אָנגעשטעלטנ, וועלכער האָט זי באַקענט מיט אײניקע גרונט־פּרינציפּנ פונ דער דאָזיקער וויסנשאַפט. דער שמועס האָט געשטויסנ איר געדאַנק אינ דער ריכטונג פונ שאַפנ א נײַע סיסטעמ פונ שול־אַרבעט, וואָס זאָל זיכ באַזירנ אַפ די דאָזיקע פּרינציפּנ. אַזוי איז געבאָרנ געוואָרנ דער דאַלטאָנ־פּלאַנ [144].

דער דאַלטאָנ־פּלאַנ שאַפט ניט אָפּ די צעטײלונג פונ די קינדער אַפ

---

* ג אָ ל נ (goals) הייסט צילנ. אזוי ווערנ אָנגערופנ באזונדערע פארגעבונגענ. לויט וועלכע די לערנארבעט ווערט אָרגאניזירט.

קלאסנ. די קלאסנ ווערנ איינגעהיט, ווי איינסנ פונ דער שול־אָרגאַניזאַציע, אָבער די קלאסנ־אַרבעט מיטנ לערער ווערט פאַקטיש ליקווידירט אונ פאַרביטנ מיט אינדיווידועלער זעלבשטענדיקער אַרבעט פונ איינציקע קינדער אונטער דער באַאָבאַכטונג פונ לערער. פונ צייט צו צייט בילדנ זיכ אויכ צופעליקע קליינע קרייזלעכ, וואָס אַרבעטנ צוזאַמענ אפ איינ מאַטעריאַל. באַגלייכ מיט דער אינדיווידועלער אונ קרייזל־אַרבעט ווערט אויכ דורכגעפירט געמיינזאַמע אַרבעט מיט דער גאַנצער גרופּע אינ דער פאָרמ פונ „קאָנפערענצנ" אָדער „באַראַטונגענ", אָבער די דאָזיקע אַרבעט שפּילט נאָר א באַדינענדיקע ראָליע. די קאָנפערענצנ ווערנ צונויפגערופנ צוליב באַקענענ די קינדער מיט דער פאָרשטייענדיקער אַרבעט, צוליב פאַרסאַכאַקלענ די אָפּגעטאָנענע אַרבעט, אָדער צוליב באַהאַנדלענ די אָדער יענע פּראָבלעמעס פונ דער פּראָגראַמ, וואָס שטעלנ מיט זיכ פאָר באַזונדערע שווערייקייטנ אָדער א באַזונדערנ אינטערעס פאַר אַלע קינדער פונ דער גרופּע.

די לערנאַרבעט קומט פאָר ניט אינ קלאסנ־צימערנ, נאָר אינ „לאַבאָראַטאָריעס". אונטער „לאַבאָראַטאָריע" דאַרפ מענ פאַרשטיינ ניט קיינ ספּעציעל איינגעאָרדנטע לאָקאַלנ פאַר פּראַקטישער אַרבעט, נאָר פּאָשעטע צימערנ, וואָס זיינענ באַשטימט פאַר באַזונדערע געגנשטאַנדנ. אונטער „לאַבאָראַטאָרישער" אַרבעט דאַרפ מענ פאַרשטיינ מערסטנטייל די אַרבעט איבערנ ביכל אינ דער געגעבענער „לאַבאָראַטאָריע".

אינ איינ אונ דער זעלבער „לאַבאָראַטאָריע" קאָנענ איינצייטיק אַרבעטנ קינדער פונ פאַרשיידענע קלאסנ, ווייל יעדערער אַרבעט אינדיווידועל אפ זיינ פאַרגעבונג.

קיינ פעסטע לערנ־רעשימע איז ניט פאַראַנ. יעדער שילער קלייבט אויס א באַשטימטנ לימעד, גייט אַריינ אינ דער אַנטשפּרעכיקער „לאַבאָראַטאָריע" אונ אַרבעט דאָרטנ אַזויפיל צייט, וויפל ער געפינט פאַר נייטיק. די רעלאַטיווע פאַנאַנדערטיילונג פונ דער צייט אפ פאַרשיידענע געגנשטאַנדנ איז די זאַכ פונ די שילער אַליינ. אויב איינער גיט אָפּ מער צייט אפ מאַטעמאַטיק, קאָנ דער צווייטער אָפּגעבנ מער צייט אפ נאַטורוויסנשאַפט אאוו. יעדערער אָרגאַניזירט זיינ אַרבעט אינ העסקעמ מיט זיינע פּערזענלעכע נייגונגענ. אויב איינער האָט ליב אַרבעטנ יעדנ טאָג אפ 2—3 לימודימ, קאָנ דער צווייטער אַרבעטנ נאָר אפ איינ לימעד. יעדערער באַוועגט זיכ פאָרויס מיט זיינ באַזונדערנ טעמפּ. קיינ לימודימ אינ געוויינלעכנ זינ פונ וואָרט איז ניטאָ. יעדער געגנשטאַנד ווערט פאַנאַנדערגעטיילט אפ אָפּטיילונגענ לויט דער צאָל כאָדאָשימ אינ לערניאָר. די אָפּטיילונגענ ווערנ אונטערגעטראָגנ די קינדער אינ פאָרמ פונ „קאָנטראַקטנ". די קאָנטראַקטנ ווערנ דיפערענצירט אפ מאַקסימומ אונ מינימומ פאַרגעבונגענ פאַר די פייִקערע אונ שוואַכערע קינדער.

וויאזוי צו ארבעטנ אפ פארשיידענע לימודימ, איז וואס פאר א סיידער, מיט וואס פאר א טעמפ — דאס אלצ קאנענ באשטימענ די שילער אליינ. די שול האט אפיציעל נאר דאס רעכט צו פאדערנ, אז צומ סאפ פונ יעדנ כוידעש זאלנ זיינ אויסגעפילט אלע „קאנטראקטנ".

די ראליע פונעמ לערער און דער כאראקטער פונ זיינ ארבעט ווערנ בא דעמ דאלטאנ-פלאנ ראדיקאל געענדערט. דער לערער ווערט פארוואנדלט אינ אנ אינסטרוקטער, פארוואלטער מיט א „לאבאראטאריע". זיינ פונקציע באשטייט דעריקער אינ אכטונג געבנ אפ דער אינדיווידועלער ארבעט פונ די קינדער און זיי געבנ דעמ געהעריקנ מינדלעכנ און שריפטלעכנ אינסטרוקטאזש אינ דער פארמ פונ אינסטרוקציעס („פארגעבונגענ"), וואס ווערנ צוגעגרייט צו יעדנ באזונדערנ „קאנטראקט".

א גרויס ארט פארנעמט אינ דער סיסטעמ פונ דאלטאנ-פלאנ דער דיסקאנט. פאקטיש פארוואנדלט ער זיכ אינ א מעכאנישנ קאנטראל, וואס גיט דעמ לערער א מעגלעכקייט בא דעמ קלענסטנ פארלוסט פונ צייט און קויכעס האלטנ אפנ אויג די דערגרייכונגענ פונ אלע קינדער. דאס ווערט דערגרייכט מיט דער הילפ פונ גראפישנ דיסקאנט, וואס שטעלט מיט זיכ פאר די אנווענדונג אינ פעדאגאגישנ פראצעס פונ די אזויגערופענע ג א נ ט-ג ר א פ י ק ע ס.* דער כיסארנ פונ דעמ דאזיקנ דיסקאנט באשטייט אינ דעמ, וואס ער איז אויסשליסלעכ א קוואנטיטאטיווער: ער דערציילט נאר וועגנ דעמ, וויפל איינסנ פונ דער פראגראמ האבנ די קינדער דורכגעמאכט, אבער ניט וועגנ דעמ, ו י א ז ו י זיי האבנ עס דורכגעארבעט.

אפנ ביישפיל פונעמ דאלטאנ-פלאנ קאנ מענ בוילעט באווייזנ דעמ עמעסנ טאכ פונ דער „זעלבשטענדיקייט" און „פרייהייט", וואס ווערנ אזוי שטארק רעקלאמירט אינ דער אמעריקאנער פעדאגאגיק. די „זעלבשטענדיקייט" באשטייט אינ כאזערנ דאס ביכל לויט געוויסע אנווייזונגענ פונ דער אינסטרוקציע, וואס באשטימט דעטאל יעדנ טריט פונעמ שילער. אינ דעמ זינ שיידט זי זיכ ווייניק אונטער פונ דער „זעלבשטענדיקייט", וואס ווערט געגעבנ דעמ ארבעטער פונ דער קאפיטאליסטישער ראציאנאליזירטער אונטערנעמונג. ווי באוווסט, ווערט אויכ אינ דער ראציאנאליזירטער פאבריק אנ-

* ג א נ ט איז איינער פונ די אנגעזעענסטע טוער אפ געביט פונ דער אמעריקאנער וויסנשאפט וועגנ ראציאנאליזאציע פינ דער פראדוקציע. ער האט פאנאנדערגעארבעט א סיסטעמ פונ גראפישנ דיסקאנט, וואס ווערט אויכ ברייט אויסגענוצט אינ פססר. דער פרינציפ פונ גאנטס גראפיק באשטייט אינ דעמ, וואס באשטימטע רוימ-טיילונגענ (קעסטלעכ, אפשכאנדנ צווישנ ליניעס) אפ דער דיאגראמ באצייכענענ איינצייטיק באשטימטע צייט-אפשניטנ און באשטימטע ארבעט-איינסנ, וואס דארפנ אינ די צייט-אפשניטנ אפגעטאנ ווערנ. מיט דער הילפ פונ גראדע ליניעס ווערט באצייכנט די ארבעט, וואס איז פאקטיש אפגעטאנ געווארנ. אזוי באקומט זיכ אנ אנשוילעכנ פארשטעלונג וועגנ דער באציונג פונ דער ארבעט, וואס איז אנגעמערקט געווארנ לויט פלאנ, צו דער ארבעט, וואס איז פאקטיש אפגעטאנ געווארנ.

געוועגדט דער מעטאָד פון שריפטלעכע אינסטרוקטאַזש: דעם אַרבעטער ווערט געגעבן אַן אינסטרוקטיר־קאַרטל, וואָס רעגלאַמענטירט יעדן טריט זײַנעם און יעדע באַוועגונג אין משך פונעם גאַנצן אַרבעטטאָג, פאַרוואַנדלענדיק אים אין אַ בלינדן אויספילער פון אַ פרעמדנס ווילן.

די „פרײַהײַט" האָט אייגנטלעך אַ שײַכות בלויז צו דער פּלאַנירונג פון אַרבעט אין משך פון טאָג און אין משך פון כוידעש. נאָר אַפילע אין דעם דאָזיקן באַגרענעצטן געביט בלײַבט זי אויך מערסטנטייל בלויז אַן אילוזיע, ווײַל די קינדער מוזן זיך רעכענען מיט אַ גאַנצער ריי אָביעקטיווע באַדינגונגען (פרײַע ערטער אין די לאַבאָראַטאָריעס, ביכלעך, מאַכשירים אאַוו.). די גרעסטע ראָליע שפּילט דאָ דער לערער, וואָס רעגולירט די אַרבעט פון די קינדער מיט זײַנע „אייצעס", און די אײַנגעשטעלטע רוטינע, וואָס אַרבעט זיך סאָפּקאָלסאָף אויס בענגייע צו דעם איבערגאַנג פון איין לאַבאָראַטאָריע אין דער אַנדערער.

דער פּרינציפּ פון אינדיווידועלער און זעלבשטענדיקער אַרבעט ווערט אָפן ראַדיקאַלסטן אויפן דורכגעפירט אין דעם ווינעטקאַ־פּלאַן [146]. דער דאַלטאָן־פּלאַן היט נאָך פאַרמעל אײַן די קלאַסן־גרופירונג פון די קינדער און אייניקע פאָרמען פון קלאַסן־אַרבעט (קאָנפערענצן), דער ווינעטקאַ־פּלאַן וואַרפט אינגאַנצן אָפּ דעם דאָזיקן פּרינציפּ. בײַ דעם דאַלטאָן־פּלאַן ווערט די פרײַע רעשימע פון די קינדער באַגרענעצט אין די ראַמען פונעם באַשטימטן צײַט־פּעריאָד, אַף וועלכן ס'איז אויסגערעכנט דער „קאָנטראַקט". „די קינדער ווערט ניט דערלויבט פאַרצוזעצן די אַרבעט אַף אַ וועלכן־ניט־איז הויפּטלימעד אויסער די ראַמען פון דער כוידעשלעכער פּראָגראַם, ביז ער וועט ניט פאַרענדיקן זײַן קאָנטראַקט אַף אַלע איבעריקע לימודים" (פּאַרקהערסט). דער ווינעטקאַ־פּלאַן שאַפט אָפּ אויך די דאָזיקע פאָרם פון רעגלאַמענטירונג.

בײַ דעם ווינעטקאַ־פּלאַן איז ניטאָ קיין צעטיילונג פון די קינדער אַף קלאַסן אָדער אַף גרופּעס, יעדער שילער באַוועגט זיך אין משך פון דער גאַנצער צײַט, וואָס ער באַזוכט די שול, אינדיווידועל: ער קאָן אוועקגיין פאָרויס אין דערגרייכן די שטופן פון אַן עלטערער גרופּע אַף איין געגנשטאַנד, און אין דער זעלבער צײַט שטיין באַם סאַמע אָנהייב אין אַן אַנדער געגנשטאַנד.

כאַראַקטעריסטיש פאַרן ווינעטקאַ־פּלאַן איז די גענוי דורכגעאַרבעטע טעכניק פון דער אינדיווידועלער אַרבעט. אָנשטאָט לערנביכלעך ווערן אויסגענוצט ספּעציעלע אַרבעט־ביכלעך פאַר זעלבסט־אונטעריכט. דער אינסטרוקטאַזש ווערט דערגרייכט מיט דער הילף פון גענויע שריפטלעכע אינסטרוקציעס (ביולעטענען פאַר זעלבסט־אונטעריכט), וואָס ווערן אַרויסגעגעבן די קינדער צו יעדער פאַרגעבונג. צו די אינסטרוקציעס ווערט צוגעגעבן אַ „שליסל", וואָס גיט ענטפערס אַף די פראַגעס פון דער פאַרגעבונג, און טעסטן פאַר זעלבסטקאָנטראָל, וואָס

שאפנ פאר די קינדער א מעגלעכקייט זעלבשטענדיק צו קאנטראלירנ די רעזול-טאטנ פונ זייער ארבעט אונ אויסקלארנ זייערע פעלערנ אונ שוואכע ערטער.

ווענ די קינדער פארענדיקנ די ארבעט אפ א באשטימטער צאל ארבעט-איינהייטנ אונ איבערצייגנ זיכ מיט דער הילפ פונ די זעלבסטקאנטראל-טעסטנ, אז זיי האבנ דעמ מאטעריאל באהערשט, ווענדנ זיי זיכ צומ לערער. דער לערער קאנטראלירט די רעזולטאטנ פונ דער קינדערישער ארבעט מיט דער הילפ פונ געוויינלעכע קאנטראל-טעסטנ, אונ אויב די רעזולטאטנ זיינענ פא-זיטיווע, גיט ער ארויס נייעמ מאטעריאל (אינסטרוקציעס, טעסטנ) פאר דער ווייטערדיקער ארבעט.

כוץ דער אינדיווידועלער ארבעט ווערט אויכ דורכגעפירט קאלעקטיווע ארבעט אינ פרייגעשאפענע גרופעס. אבער דער אינהאלט פונ דער גרופנ-ארבעט איז בלויז די פרייע שעפערישע טעטיקייט פונ די קינדער (מוזיק, דראמאטי-זאציע, ספארט אאז״וו). די גרופנ-ארבעט איז אבסאלוט ניט צונויפגעבונדנ מיט אייגנטלעכנ לערנענ, וואס קומט פאר בלויז אינ דער פארמ פונ אינדיווידו-עלער ארבעט.

דאס, וואס מיר האבנ געזאגט וועגנ דאלטאנ-פלאנ, איז אויכ ריכטיק פארנ ווינעטקא-פלאנ. די זעלבשטענדיקייט אונ פרייהייט פונ די קינדער זיינענ אינ דער פראקטיק בלויז אילוזיעס, ווייל עס שטעלט זיכ זייער גיכ איינ, אונ ניט אנ דער ווירקונג פונעמ לערער, א באשטימטע רוטינע פונ פלאנירנ די ארבעט, אונטער וועלכער די קינדער ווארפנ זיכ אונטער. דער אונטעריכט איז נאכ מער מעכאניזירט איידער אינעמ דאלטאנ-פלאנ. די שעפערישע ראליע פונעמ לערער איז גוואלדיק באגרענעצט, ער פארנעמט זיכ מיט אפנעמענ, ארויסגעבנ אונ רעגיסטרירנ די גאלנ (פארגעבונגענ) פונ זיינ געגנשטאנד.

8. שטעלונג פונ דער סאוועטישער פעדאגאגיק צו די פלענער פונ אינדיווידועלער אונ זעלבשטענדיקער ארבעט

די גרונטפרינציפנ, אפ וועלכע עס באזירנ זיכ די אינדיווידועלע סיסטע-מענ פונ ארבעט, די מאנטעסאריאנישע פרינציפנ פונ אינדיווידואליטעט אונ פרייהייט, שטעלנ מיט זיכ פאר אויסגעשפראכענע בורזשואזע אידייענ, וואס זיינענ אבסאליוט פרעמד דעמ גייסט פונ דער סאוועטישער פעדאגאגיק.

אינ וואס באשטייט מאנטעסאריס אידיי פונ אינדיווידואליטעט? זי באַ-שטייט אינ דעמ, וואס דער אינדיוויד ווערט באטראכט ניט ווי א סאציאלע, נאר ווי א ביאלאגישע דערשיינונג. מאנטעסארי מיינט, אז די וויכטיקסטע אייגנשאפטנ פונעמ אינדיוויד, וואס באשטימענ זיינ פערזענלעכקייט, הענגענ ניט אפ פונ די אויסערלעכע באדינגונגענ פונ דער סוויווע, אינ וועלכנ דער אינדיוויד לעבט אונ אנטוויקלט זיכ, נאר זיי שטאמענ אויסשליסלעכ פונ די

אינווייניק פאַרבאָרגענע קויכעס, פון א פאַרבאָרגענער לעבנסקראַפט, וואָס איז פאַרלייגט אינעם עמבריאָן.

„דאָס קינד, זאָגט מאָנטעסאָרי, וואַקסט ניט דערפאַר, וואָס עס דערנערט זיך, וואָס עס אָטעמט, וואָס עס געפינט זיך אין צונעפּאַסטע פאַר אים טעמפּעראַטור־באַדינגונגען, עס וואַקסט דערפאַר, וואָס אין אים אנטוויקלט זיך א פּאָטענציעלע קראַפט, וועלכע אַנטפּלעקט זיך דורך אים; דערפאַר, וואָס דער פרוכטבאַרער עמבריאָן, פון וועלכן עס קומט אויס זיין לעבן, אנטוויקלט זיך אין הסכם מיט דער ביאָלאָגישער פאָרויסבאַשטימונג, וואָס איז פאַר אים פאַרפיקסירט געוואָרן אַדאַנק דער יערושעשאַפט" [147].

מיט דער דאָזיקער באַהויפּטונג, אַז באַשטימענדיק פאַר דער אנטוויקלונג איז נאָר די אינערלעכע לעבנסקראַפט, באַגרינדעט מאָנטעסאָרי די סיסטעם פון אינדיווידועלער אַרבעט. „ס'עקזיסטירט נאָר איין רעאַלע אויסווייזונג פון דער ביאָלאָגיע: דער לעבעדיקער אינדיווידו, און די דערציונג דאַרף האָבן פאַר איר אָביעקט איינציקע אינדיווידן, וואָס דאַרפן באַאָבאַכטעט ווערן איינציקווייז".

גאַנץ אַנדערש לייזט די פּראָבלעם וועגן דער אנטוויקלונג פון דער פּערזענלעכקייט דער מאַרקסיזם. „נאָר אין קאָלעקטיוו, שרייבט מאַרקס, באַקומט דער אינדיווידו די מיטלען, וואָס שאַפן פאַר אים די מעגלעכקייט אַלזייטיק אנטוויקלען זיינע נייגונגען, און דערפון איז געדרונגען, אַז נאָר אין קאָלעקטיוו איז מעגלעך פּערזענלעכע פרייהייט" [148]. רעדנדיק וועגן קאָאָפּעראַציע פון אַרבעט אין דער פּראָדוקציע, באַווייזט מאַרקס די גרויסע ווירקונג פון קאָלעקטיוו אויף דער שטייגערונג פון דער אַרבעט־פּראָדוקטיווקייט בא יעדן באַזונדערן מיטגליד. „כוץ דער נייער קראַפט פּאָטענץ, שרייבט ער, וואָס קומט אויף פון צונויפשמעלצן א סאַך קויכעס אין איין אַלגעמיינער קראַפט, רופט אַרויס אין דער מערהייט פּראָדוקטיווע אַרבעטן בלויז דער געזעלשאַפט־לעכער קאָנטאַקט אַליין א פאַרמעסטונג און אַן אייגנאַרטיקע העכערונג פון דער לעבנס־ענערגיע, וואָס פאַרגרעסערט די אינדיווידועלע אַרבעט־עפעקטיווקייט פון באַזונדערע פּערזאָנען. אַדאַנק דעם פּראָדוצירן 12 פּערזאָנען אין משך פון איין געמיינזאַמען אַרבעטטאָג פון 144 שעה א סאַך מער פּראָ־דוקטן איידער 12 איזאָלירטע אַרבעטער, וואָס אַרבעטן צו 12 שעה יעדערער, אָדער איין אַרבעטער אין משך פון 12 נאָכאַנאַנדיקע אַרבעטטעג. די סיבה פון דעם איז דאָס, וואָס דער מענטש איז פון דער נאַטור אויס א באַלעכײַ, אויב ניט קיין פּאָליטישער, ווי דאָס מיינט אַריסטאָטעל, איז יעדנפאַלס א געזעלשאַפטלעכער" [149].

די קאָלעקטיווע אַרבעט רופט אַרויס א פאַרמעסטונג און אַן אייגנאַרטיקע שטייגערונג פון דער ענערגיע ניט נאָר אינעם געביט פון פּראָדוקציע, נאָר אויך אין יעדער אַנדער געביט פון דער מענטשלעכער טעטיקייט און באַזונ־

הערט אינ דער לערנאַרבעט, װעגנ דעמ װײסט יעדער באַאָבאַכטנדיקער לערער. דאָס איז ניט אײנ מאָל דערװיזנ געװאָרנ עקספּערימענטאַל.

מ ײ ע ר (1904) האָט אױסגעפאָרשט, װיאַזױ װירקט די געמײנזאַמע אַרבעט אױפ די דערפאָלגנ פונ די קינדער. ער האָט פאַרגליכנ 14 שילער פונ דער 5־טער גרופּע פאַרשײדענע אַרבעטנ (דיקטאַט, רעכענונג אױפנ קאָפּ, קאָמבינירנ אױפגאַבעס, אױסבאַזערנ אומזיניקע טראַפנ און שריפטלעכע אױפגאַבעס), קעדײ אױספאָרשנ זײער פאַרשטאַנד, פאַנטאַזיע און זיקאָרנ אינ די באַדינגונגענ פונ קאָלעקטיװער און אינדיװידועלער אַרבעט.

ער איז געקומענ צומ אױספיר, אַז „די מאַסנ־אַרבעט איז בײַ נאָרמאַלע באַדינגונגענ דערפאָלגרײַכער אײדער די איזאָלירטע אַרבעט". דער קלאַסנ־אונטעריכט רופט אַרױס אַ פאַרמעסטונג און העכערונג פונ דער אַרבעט־עפעקטיװקײט, די אונטערשײדנ צװישנ פאַרשײדענע קינדער װערנ בײַ דער קלאַסנ־אַרבעט פאַרקלענערט [150].

ש מ י ד ט (1904) האָט עקספּערימענטאַל אױסגעפאָרשט די רעלאַטיװע עפעקטיװקײט פונ קלאַסנ־אַרבעט און הײמ־אַרבעט און איז געקומענ צו ענלעכע אױספירנ [151].

אַנאַלאָגישע פאַרשונגענ האָט דורכגעפירט אױכ מײמאַנ (1904).

ב ע כ ט ע ר ע װ און ל א נ ג ע האָבנ אינ משך פונ אַ סאַכ יאָרנ (1918—1928) געפאָרשט די דאָזיקע פּראָבלעמ אױפ סטודענטנ פונ פאַרשײדענע הױכשולנ [152]. זײערע פאַרשונגענ האָבנ אַרומגעכאַפּט פאַרשײדענע פּסיכישע פּראָצעסנ: רעפּראָדוקציע, אַנאַליז (אױסגעפינענ די פאַרשײדנקײט אינ ענלעכע געמעלנ), סינטעז (אױסגעפינענ ענלעכקײטנ אינ פאַרשײדענע אָביעקטנ), אָפּשאַצונג פונ אָפּירונג, שעפערישע אַרבעט און באַשטימונג פונ צײַט און רױמ. די װיכטיקסטע אױספירנ פונ די דאָזיקע עקספּערימענטנ זײַנענ די פאָלגנדיקע:

1) די רעפּראָדוקציע פונ אױסגעלערנטע אײַנדרוקנ שפּילט אָנ שומ סאָפעק אױס אינ קאָלעקטיװ. דאָס, װאָס דער קאָלעקטיװ איז בעקויעכ צו רעפּראָדוצירנ מיט געמײנזאַמע קויכעס, איז אָנ שומ סאָפעק העכער קװאַנטיטאַטיװ און אינ אַ געװיסער מאָס אױכ קװאַליטאַטיװ, אײדער דאָס, װאָס װערט רעפּראָדוצירט אינ דער אינדיװידועלער אַרבעט.

2) דאָס זעלבע קאָנ מענ זאָגנ אױכ בענעגײע צו אױסטײלנ פאַרשײדנקײטנ אינ ענלעכע אָביעקטנ (אַנאַליז). דער קאָלעקטיװ דערגרײכט אינ דעמ אַ סאַכ בעסערע רעזולטאַטנ סײַ בענעגײע צו דער צאָל אָנגעמערקטע דעטאַלנ סײַ בענעגײע צו זײער קװאַליטעט.

3) דער פּראָצעס פונ אױסגעפינענ ענלעכקײטנ אינ פאַרשײדענע אָביעקטנ (סינטעז) גיט אינ די באַדינגונגענ פונ קאָלעקטיװער אַרבעט אַ סאַכ העכערע רעזולטאַטנ אײדער אינ די באַדינגונגענ פונ אינדיװידועלער אַרבעט.

אינ די אינדיווידועלע ארויסזאָגונגענ האָבנ פרעוואלירט אויסערלעכע סימאָגימ באגלײַכ מיט פארשיידענע צופעליקע אונ ניט־באגרינדעטע מיינונגענ. די קאָלעקטיווע ארבעט האָט באזײַטיקט די מיינונגענ, וואָס האָבנ ניט געהאט קיינ שײַכעס צו דעמ מאָכ פונ דער זאכ אָדער ניט אנטשפּראָכנ דערווירקלעכקײַט, אונ אויסגעטיילט די וועזנטלעכע אינערלעכע אונ אויסערלעכע ענלעכקײַטנ.

4) די קאָלעקטיווע אָפּשאצונג פונ אופירונג פונ באזונדערע פערזאָנענ האָט זיכ ארויסגעוויזנ ריכטיקער, באגרינדעטער אונ טיפער איידער די אָפּשאצונגענ, וואָס זײַנענ געגעבנ געוואָרנ אינדיווידועל.

5) דער פּראָצעס פונ שעפערישער ארבעט האָט אויכ אויסגעשפּילט אדאנק דעמ קאָלעקטיוו. די ווירקונג פונ קאָלעקטיוו האָט זיכ אויסגעדריקט אינ קריטיקירנ אונ פאריכטנ די אינדיווידועלע ארבעט. עס זײַנענ אָפּגעוואָרפנ געוואָרנ די עקסטרעמקײַטנ, די אופמערקזאמקײַט איז פיקסירט געוואָרנ אפ די פאָרשלאָגנ, וואָס האָבנ בעסער אנטשפּראָכנ די צילנ פונ דער פארגעבונג, אפילע אינ דעמ פאל, ווענ די דאָזיקע פאָרשלאגנ זײַנענ פאָרגעלייגט געוואָרנ דורכ איינציקע פערזאָנענ. די אינדיווידועלע פּראָיעקטנ זײַנענ אָפּגעריייניקט אונ אויסגעבעסערט געוואָרנ אינ העסקעמ מיט דער פארגעבונג. די עקספּערימענטנ האָבנ באוויזנ, אז דער אינדיוויד קאָנ ארײַנטראָגנ אינ קאָלעקטיוו די פּראָדוקטנ פונ זײַנ שעפערישער ארבעט אונ דורכ דעמ באשטימענ די ריכטונג פונ דער קאָלעקטיווער ארבעט. דערבײַ ווערט אָבער אויכ זײַנ אייגענע פערזענלעכקײַט רײַכער, באקומענדיק אינעמ קאָלעקטיוו דאָס, וואָס זי וואָלט אויסער דעמ קאָלעקטיוו ניט געקאָנט באקומענ.

6) אויכ אינ דער באשטימונג פונ צײַט האָט די קאָלעקטיווע ארבעט ארײַנגעטראָגנ אויסבעסערונגענ אינ דער ארבעט פונ די באזונדערע אינדיווידנ.

7) אינ אלגעמיינ האָט זיכ באמערקט אינ די אלע עקספּערימענטנ א פּראָצעס פונ ניוועלירונג. די אונטערשיידנ צווישנ די אינדיווידנ זײַנענ אינ דער קאָלעקטיווער ארבעט געווענ קלענער, איידער אינ דער אינדיווידועלער. אָבער די ניוועלירונג איז מערסטנטייל געגאנגענ אפ ארופ אונ ניט אפ אראָפּ, דאָס הייסט, זי איז געגאנגענ אפנ כעזשבנ פונ דעמ, וואָס די ערגערע האָבנ זיכ אונטערגעצויגנ, אונ ניט אפנ כעזשבנ פונ דער אראָפּזעצונג פונ די בעסערע. די בעסערע האָבנ מערסטנטייל אויכ אויסגעשפּילט, עמעס, ניט אינ אזא גרויסער מאָס, ווי די ערגערע.

אנאלאָגישע עקספּערימענטנ (מיט אייניקע פארשיידנקײַטנ אינ דער מעטאָדיק) זײַנענ געשטעלט געוואָרנ אינ דײַטשלאנד (1920) אונ אינ אמעריקע (1924). די אויספירנ פונ די עקספּערימענטנ פאלנ אינ אלגעמיינ צונויפ מיט די אויספירנ פונ בעכטערעוו־לאנגעס עקספּערימענטנ [153].

מיר זעענ, אז דער ערשטער גרונט־פּרינציפּ, אפ וועלכנ עס באזירנ זיכ

די אינדיווידועלע סיסטעמענ פונ ארבעט, דער מאָנטעסאָריאנישער פרינציפ פונ אינדיווידואליטעט, האלט ניט אויס קיינ שומ קריטיק. ער ווידערשפרעכט דער לערע פונ מארקסנ וועגנ דער ראָליע פונ קאָלעקטיוו אינ דער אנטוויקלונג פונ דער פערזענלעכקייט אונ גייט קעגנ די אויספירנ פונ דער עקספערימענטאלער פסיכאָלאָגיע. דאָס זעלבע איז ריכטיק אויכ בענעגייע צומ צווייטנ פרינציפ, צומ פרינציפ פונ פרייהייט.

מאָנטעסאָרי פארשטייט אונטערנ פרינציפ פונ פרייהייט די אומאָפהענגיקייט פונ אינדיוויד בענעגייע צו דעמ ארומ, די באזייטיקונג פונ אויסערלעכע באגרענעצונגענ אונ ארייַנמישונגענ אינ זייַנ אנטוויקלונג.

„דער יעסאָד פונעמ מעטאָד פונ באַאָבאכטנ, זאָגט זי, דער איינציקער אלערהעכסטער פרינציפ זייַנער, איז די פרייהייט פונ די שילער אינ זייערע זעלבסטווילקירלעכע, אומיטלבארע אנטפלעקונגענ" [154].

מיר האָבנ שוינ געזענ, אז די דאָזיקע באשטימונג פונ פרייהייט ווערט ניט אויסגעהאלטנ לאָגיש ביזנ סאָפ אפילע אינ מאָנטעסאָרימ טעאָריע, נאָכ ווייניקער ווערט דער דאָזיקער פרינציפ דורכגעפירט אינ דער פראקטיק פונ מאָנטעסאָרימ סיסטעמ אונ פונ אלע אנדערע סיסטעמענ פונ אינדיווידועלער „פרייער" ארבעט. אונ דאָס איז גאָר קיינ וואונדער ניט. אזא פרייהייט, ווי מאָנטעסאָרי פראָקלאמירט, איז ביכלאל ניט מעגלעכ אינ דער ווירקלעכקייט. דאָס איז אנ אויסגעטראכטע זאכ, וואָס קאָנ נאָר דינענ פאר אנ אָפנארערישער אילוזיע. פרייהייט איז ניט קיינ ווילקירלעכע האנדלונג, אומאָפהענגיק פונ די אויסערלעכע באגרענעצונגענ אונ ווירקונגענ, — עמעסע פרייהייט איז באזיניקטע נויטווענדיקייט. „העגעל איז געווענ דער ערשטער, וואָס האָט ריכטיק פאָרמולירט די פארהעלטעניש צווישנ פרייהייט אונ נויטווענדיקייט. פאר אימ איז די פרייהייט — די באזיניקונג פונ דער נויטווענדיקייט. „בלינד איז די נויטווענדיקייט נאָר אפ אזוי פיל, אפ וויפל זי איז ניט באגריפנ געוואָרנ". ניט אינ דער אילוזאָרישער אומאָפהענגיקייט לעגאבע די נאטור-געזעצנ ליגט די פרייהייט, נאָר אינ דער דערקענטעניש פונ די דאָזיקע געזעצנ אונ אינ דער אזויארומ געשאפענער מעגלעכקייט צו צווינגענ זיי פלאנמעסיק ווירקנ צוליב באשטימטע צילנ. דאָס באציט זיכ אינ א גלייכער מאָס אפ די געזעצנ פונ דער אויסערלעכער נאטור אונ אויכ אפ יענע געזעצנ, וואָס רעגולירנ די קערפערלעכע אונ גייסטיקע עקזיסטענצ פונעמ מענטשנ זעלבסט — צוויי קלאסנ פונ געזעצנ, וואָס מיר קאָנענ אָפטיילנ איינעמ פונעמ אנדערנ עפשער נאָר אינ דער פאָרשטעלונג, אָבער ניט אינ דער ווירקלעכקייט. פרייהייט פונ ווילנ הייסט דעריבער ניט קיינ אנדער זאכ, ווי די פייִקייט אָנצונעמענ באשלוסנ מיט דער געהעריקער זאכקענטעניש. אליזאָ, וואָס פרייער ס'איז עמעצנס אורטייל בענעגייע צו א באשטימ-

טער פראגע, מיט אלץ א גרעסערער נויטווענדיקייט וועט דער אינ=
האלט פונעם דאזיקנ אורטייל באשטימט ווערנ; אונ פארקערט, די פונ ניט־
וויסנ שטאמענדיקע אומזיכערקייט, וואס ווײלט, קלוימערשט, ווילקירלעכ אויס
צווישנ פארשיידענע אונ ווידערשפרעכלעכע אנטשייד=מעגלעכקײטנ, דער=
ווײזט גראד דערמיט אלײנ איר אומפרײהײט, איר אפהענגיקײט פונ דעמ
געגנשטאנד, וואס זי וואלט געדארפט איבער אים הערשנ. די פרײהײט בא=
שטייט, אלזא, אינ דער הערשאפט איבער זיכ זעלבסט אונ איבער דער אוי=
סערלעכער נאטור, וואס באזירט זיכ אפ דער דערקענטעניש פונ די נאטור=
נויטווענדיקײטנ; זי איז דערמיט א נויטווענדיקער פראדוקט פונ דער געשיכט=
לעכער אנטוויקלונג“ (ענגעלס) [155].

דערפונ איז קלאר, אז עס איז ניט מעגלעכ קיינ פרײהײט אינ זינ פונ
ארויסרײסנ זיכ אלײנ פונ אלע נויטווענדיקײטנ, וואס הערשנ אינעמ ארומ.
אנטוויקלענ די פרײהײט פונ די קינדער הייסט ניט נאכגעבנ זייער ווילקיר,
גאר זיי העלפנ „אנעמענ באשלוסנ מיט דער געהעריקער זאכקענטעניש“.
דאס באציט זיכ אינ א גלײכער מאס סײ בענעגייע צומ אויסוואל פונ לערנ־
מאטעריאל, אזוי אויכ בענעגייע צומ אויסוואל פונ מעטאדנ אונ בענעגייע
צו דער פלאנירונג פונ דער ארבעט. דער דאלטאנ־פלאנ, דער ווינעטקא־
פלאנ אונ אלע איבעריקע בורזשואזע פלענער פונ „פרײער, זעלבשטענדיקער
ארבעט“, אפ וויפל זיי גיבנ איבער אינ רעשוס פונ די קינדער די ווילקיר=
לעכע אנטשיידונג פונ א גאנצער ריי פאראנטווארטלעכע פראבלעמעס, אנ
דער געהעריקער זאכקענטעניש, באווײזנ זיי גראד דערמיט זייער אומפרײהײט
אונ העלפנ ווייניקער פונ אלצ מיט דער אנטוויקלונג פונ פרײהײט אונ
זעלבשטענדיקײט בא די קינדער.

ניט געקוקט אפנ אנטימארקסיסטישנ טאכ פונ די מעטאדאלאגישע פרינ=
ציפנ, אפ וועלכע עס באזירנ זיכ די פלענער פונ אינדיווידועלער ארבעט,
זײנענ זיי דאכ ארײנגעדרונגענ אינ דער סאוועטישער פעדאגאגיק אונ אינ
מעשעכ פונ א שטיק צײט האבנ זיי באווירקט די פראקטיק פונ דער סא=
וועטישער שול. אייניקע סאוועטישע פעדאגאגנ, וואס האבנ נאכ ניט אויס=
געלעבט די קלײנבירגערלעכע איליוזיעס פונ דער טעאריע פונ פרײער דער=
ציִונג, האבנ זיכ אנגעכאפט אינ די דאזיקע פלענער אונ זיי ברייט רעקלא=
מירט אינ דער ארבעט פונ דער מאסנשול.

באזונדערס האט אפגעגליקט דעמ דאלטאנ=פלאנ. א גאנצע ריי שולנ
האבנ אײנגעפירט דעמ דאזיקנ פלאנ אנ קיינ שומ ענדערונגענ אינ דער
פראקטיק, אבער זייער גיכ האט זיכ ארויסגעוויזנ, אז דער דאזיקער פלאנ
איז גאר ניט צוגעפאסט צו אונזערע באדינגונגענ. אינ דער אמעריקאנער
שול איז די „פרײהײט“ פונעמ דאלטאנ=פלאנ גאר אנ איליוזיע, וואס מאס=
קירט די פאקטיש מעכאניזירטע קאנווייערמעסיקע סיסטעמ פונ שול=ארבעט,

אינ דער סאָוועטישער שול איז דער פּרינציפּ פונ „פרײַהײַט“ פאַרוואַנדלט געוואָרנ אינ א פּרינציפּלאָזער באַרעכטיקונג פונ זעלבשטראָם, אומאָרדענונג אונ כאַאָס אינ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס. זײער גיכ האָט מענ זיכ געמוזט אָפּזאָגנ פונעמ דאָזיקנ פּרינציפּ.

דער ווילקירלעכער אויסוואַל פונ אָרט אונ ארבעט, די ווילקירלעכע פּלאַנירונג איז אָפּגעשאַפנ געוואָרנ. די פ ר ײַ ע רעשימע איז פאַרביטנ געוואָרנ מיט א ג ע ב ו נ ד ע נ ע ר רעשימע. די צווייטע ענדערונג, וואָס ס'איז אַרײַנגעטראָגנ געוואָרנ אינעמ דאַלטאָנ-פּלאַנ, איז געווענ די אָפּשאַפונג פונעמ עקסטרעמענ אינדיווידואַליזמ. אָבער אָנשטאָט איִמ איז אײַנגעפירט געוואָרנ דער קלײנבירגערלעכ פאַרשטאַנענער קאָלעקטיוויזמ אינ דער פאָרמ פונ בריגאַדע-ארבעט. אַזוי־אַרומ איז געבאָרנ געוואָרנ דער בריגאַד-לאַבאָראַטאָרישער מעטאָד פונ ארבעט. דער בריגאַד-לאַבאָראַטאָרישער פּלאַנ האָט אײַנגעהיט דעמ וויכטיקסטנ פּרינציפּ פונעמ דאַלטאָנ-פּלאַנ, דעמ פּרינציפּ פונ זעלבשטענדיקער לאַבאָראַטאָרישער ארבעט, וואָס האָט פאַקטיש באַטײַט דאָס ניטדערשאַצנ דעמ לערער, די אַראָפּזעצונג פונ זײַנ ראָליע אינ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס.

דער לעבעדיקער אונטעריכט פונ לערער, וואָס נוצט אויס אינ זײַנ ארבעט די רײַכע פאַרשײדנאַרטיקײַט פונ פּעדאַגאָגישע ווירק-מיטלענ, אויפנאַמ אונ מעטאָדנ, איז פאַרביטנ געוואָרנ אינעמ בריגאַד-לאַבאָראַטאָרישנ פּלאַנ, פּונקט אַזוי ווי אינ דאַלטאָנ-פּלאַנ, אפּ דער אײנאַרטיקער ארבעט פונ די קינדער איבער'נ ביכל.

דערצו איז צוגעקומענ דער ניט-ריכטיק פאַרשטאַנענער קאָלעקטיוויזמ. קעמפנדיק קעגנ דעמ עקסטרעמענ אינדיווידואַליזמ פונעמ דאַלטאָנ-פּלאַנ, האָט דער בריגאַד-לאַבאָראַטאָרישער פּלאַנ אינגאַנצנ אָפּגעשאַפט די אינדיווידועלע ארבעט פונ די קינדער אונ זי פאַרביטנ אפּ בריגאַדנ-ארבעט. די קינדער זײַנענ געווענ געצוווּנגענ צו ארבעטנ נאָר אינ אײנמאָל פאַר אַלעמאָל אָפּגעקליבענע בריגאַדעס. די בריגאַדעס פּלעגנ מערסטנטײל צונויפגעשטעלט ווערנ לויטנ פּרינציפּ פונ געמישטקײַט. בעקיוונ פּלעגט מענ אינ יעדער בריגאַדע אַרײַנזעצנ פײַקע אונ אָפּגעשטאַנענע קינדער, דערבײַ פּלעגט די גאַנצע בריגאַדע זײַנ פאַראַנטוואָרטלעכ פאַר דער ארבעט פונ אַלע אירע מיטגלידער, אונ אינ העסקעמ דערמיט איז געווענ אָרגאַניזירט דער דיסקאָנט. דאָס האָט געפירט צו אַנ אײנאַרטיקער אויסגלײַכערײַ אונ אַנאָנימקע. די פײַקערע קינדער האָבנ זיכ ניט געקאָנט באַוועגנ פאָרויס, ווײַל די אָפּגעשטאַנענע זײַנענ אפּ זײ געהאַנגענ, ווי א שווערער שטײנ. די אָפּגעשטאַנענע קינדער האָבנ ניט געקאָנט נאָרמאַל ארבעטנ, ווײַל עס האָט אפּ זײ געדריקט דער אווטאָריטעט פונ די פײַקערע. די פויליאַקעס האָבנ זיכ גרינג אויסבאַהאַלטנ אונטער די פּלײצעס פונעמ גאַנצנ קאָלעקטיוו.

אפ וויפל דער בריגאד=לאבאראטאָרישער מעטאָד איז פארשפרייט געוואָרנ אינ שול, באזונדערס אינ די יאָרנ 1930—1932, ווי א גרונט־מעטאָד פונ ארבעט, אפ אזויפיל האָט ער זיכ פארוואנדלט אינ איינעמ פונ די וויכטיקסטע פאקטאָרנ, וואָס האָבנ געפירט צו אראָפזעצנ די קוואליטעט פונ דער לערנארבעט אינ שול. אפ דעמ האָט געווענדעט די אופמערקזאמקייט די באשטימונג פונ דער פארטיי „וועגנ די לערנ=פראָגראמענ אונ דעמ רעזשימ אינ דער אָנהייב=אונ מיטלשול” פונ 25=טנ אווגוסט 1932 יאָר. אינ אָט דער באשטימונג ווערט געזאָגט:

„ניט געקוקט אפ דער אָנווייזונג פונ צק אינ דער דאָזיקער באשטימונג (פונ 5=טנ סענטיאבער 1931 יאָר — י. ר.), אז קיינ איינ מעטאָד טאָר ניט אנערקענט ווערנ פאר א גרונט=מעטאָד אונ אוניווערסאלנ מעטאָד פונ לערנענ, איז אינ דער פראקטיק פונ שול פארשפרייט געוואָרנ ווי א גרונט=מעטאָד דער אזויגערופענער „לאבאָראטאָר=בריגאדער מעטאָד” (אינ א ריי שולנ איז ער פארוואנדלט געוואָרנ אינ אנ אוניווערסאלנ מעטאָד), וואָס ווערט באגלייט מיט דער אָרגאניזאציע פונ באשטענדיקע אונ אָבליגאטערישע בריגאדעס, וועלכע האָבנ געפירט צו פארקריפלונגענ אינ דער פאָרמ פונ אנאָנימקע אינ דער לערנארבעט, צו אראָפזעצנ די ראָליע פונ פעדאגאָג אונ צו איגנאָרירנ אינ א סאכ פאלנ די אינדיווידועלע לערנארבעט פונ יעדנ שילער”.

דער דאלטאָנ־פלאנ מיט זיינ פולשטענדיקנ איגנאָרירנ די קאָלעקטיווע ארבעט, דער בריגאד=לאבאראטאָרישער פלאנ מיט זיינ פולשטענדיקנ איגנאָרירנ די אינדיווידועלע ארבעט, די ביידע פלענער מיט זייער ניט דערשאצנ די ראָליע פונעמ לערער אונ פונ דער קאָלעקטיווער קלאסנ=ארבעט זיינענ אינ א גלייכער מאָס ניט צוגעפאסט צו דער ארבעט פונ אונדזער שול. אינ דער סאָוועטישער שול דארפנ הארמאָניש סינטעזירט ווערנ די קלאסנ=ארבעט פונ דער גאנצער גרופע, די קאָלעקטיווע ארבעט פונ באזונדערע קלענערע גרופעס קינדער (בריגאדעס) אונ די אינדיווידועלע ארבעט פונ איינציקע שילער. די זעלבשטענדיקייט פונ די שילער דארפ ניט קעגנגעשטעלט ווערנ דער אָנפירנדיקער ראָליע פונ לערער. פארקערט, נאָר אונטער דער אקטיווער אָנפירונג פונ לערער קאָנענ די קינדער זיכ אויסלערנענ זעלבשטענדיק ארבעטנ.

„די גרונט=פאָרמ פונ אָרגאניזירנ די לערנארבעט אינ דער אָנפאנג=אונ מיטלשול דארפ זיינ דער לימעד מיט א געגעבענער גרופע שילער לויט א שטרענג באשטימטער רעשימע פונ די לימודימ אונ מיט א פעסטנ באשטאנד פונ שילער. די דאָזיקע פאָרמ דארפ אינ זיכ איינשליסנ אונטער דער אָנפירונג פונעמ לערער אלגעמיינע גרופנ=ארבעט, בריגאדע=ארבעט אונ אינדיווידועלע ארבעט פונ יעדנ שילער מיט דער אָנווענדונג פונ פארשיידנארטיקע אונטערריכט=מעטאָדנ. דערביי דארפנ ווי ווייט מעגלעכ אנטוויקלט ווערנ די קאָלעקטיווע פאָרמענ פונ לערנארבעט, ניט פראקטיקירנדיק די אָרגאניזאציע פונ

באשטענדיקע אונ אָבליגאטערישע בריגאדעס" (פונ דער באשטימונג פונ צק, 25=טנ אויגוסט 1932 יאָר).

9. אָרגאניזאציע פונ דער לערנארבעט אינ דער סאָוועטישער שול

איבערגייענדיק צו דער פראגע וועגנ דעמ, וויאזוי צו פארווירקלעכנ אינ דער פראקטיק די באשטימונג פונ דער פארטיי וועגנ דער אָרגאניזאציע פונ דער לערנארבעט אינ שול, וועלנ מיר זיכ אָפּשטעלנ אפ דריי באזונדערס וויכטיקע מאָמענטנ:

1) וויאזוי אמ מעגלעכסטנ פארשטארקנ די קאָלעקטיווע פאָרמענ פונ דער לערנארבעט.

2) וויאזוי גאראנטירנ פאר יעדנ שילער די מעגלעכקייט פונ אינדיווי=דועלער ארבעט אונ אינדיווידועלער פאראנטוואָרטלעכקייט.

3) וויאזוי צופאסנ דעמ פעדאגאָגישנ פּראָצעס צו די קינדער, וואָס זיינענ מער=ווייניק באדייטנדיק אָפּ פונעמ דורכשניט אפ ארופ אָדער אפ אראָפּ.

עס וואָלט געווענ א טעות צו מיינענ, אז יעדע קלאסנ=ארבעט איז אינ דער זעלבער צייט אויכ אינ א גלייכער מאָס קאָלעקטיווע ארבעט. אינ דער אלטער קלאסנלימודימ=סיסטעמ זיינענ אינ טאָכ גענומענ געווענ זייער ווייניק עלעמענטנ פונ עמעסער קאָלעקטיווער ארבעט, ניט קוקנדיק אפ דעמ, וואָס דער לערער פלעגט איינצייטיק ארבעטנ מיטנ גאנצנ קלאס אפ איינ אונ דעמ זעלבנ מאטעריאל.

די איינצייטיקע געמיינזאמע ארבעט פונעמ לערער מיט א גאנצנ קלאס איז דאָכ אופגעקומענ, ווי מיר ווייסנ שוינ, ניט איבער פעדאגאָגישע, נאָר איבער ריינ עקאָנאָמישע מאָטיוונ. די פעדאגאָגישע איינשטעלונג פונ דער שול=סיסטעמ אינ די בורזשואזע לענדער איז ווייניקער פונ אלצ געווענ פאר=בונדנ מיט דער אידיי פונ קאָלעקטיוויסטישער דערציִונג. דאָס האָט זיכ אָפּ=געשפּיגלט אינ דער פראקטיק פונ דער קלאסנלימודימ=סיסטעמ. דער לערער פלעגט אָנעמענ אלע מיטלענ, אז יעדעס קינד זאָל ארבעטנ באזונדער, אומ=אָפּהענגיק פונעמ גאנצנ קלאס. יעדער פרווו פונ כאווערישער הילפ פלעגט באטראכט ווערנ ווי א פאָרמ פונ פארבאָטענעמ אונטערזאָגנ אונ פלעגט שטרענג באשטראָפט ווערנ. דער לערער פלעגט זיכ מיט זיינע פראגעס מערסטנטייל ווענדנ צו באזונדערע קינדער. יעדעס קינד איז געשטאנענ איי=נער אליינ פאנעמ צו פאָנעמ מיטנ לערער, אונ אלע איבעריקע קינדער האָבנ זיכ געדארפט דערביי האלטנ, ווי אבסאָליוט שווייגעדיקע, פאסיווע, זייטיקע אייִדעס.

דער עמעסער קאָלעקטיוויזמ פונ די קינדער פלעגט זיכ בא אזוינע בא=

דינגונגען דורכרייסן נאָר אינ די געמײנזאַמע פייִנפּלעכע ארויסטרעטונגען
פונ די שילער קעגנ דעמ לערער און קעגנ דער שול.
די קלאַסנ=ארבעט ווערט נאָר דעמלט פאַרוואַנדלט אינ א פאָרמ פונ
עכטער קאָלעקטיווער ארבעט, ווענ דעמ לערער גיט זיכ אײַנ צו פאַרכאַפּנ
און צונויפשמידנ די קינדער ארומ אײנ אַלגעמײנער ציל=אײַנשטעלונג,
ארויסרופנ בא זײ געמײנזאַמע איבערלעבונגענ און געמײנזאַמע ווילנס=
אָנשטרענגונגענ, סטימולירנ זײ צו קעגנזײַטיקנ צוזאַמענווירקנ, כאַווערישער
הילפ און סאָלידארישע האַנדלונגענ.
די קאָלעקטיווע צונויפגעשמאָלצנקײַט פונעמ קלאַס קאָנ געפינענ איר
אויסדרוק אינ פאַרשײדענע פאָרמענ. זי קאָנ זיכ אויסדריקנ אינ דעמ, וואָס
אַלע קינדער מוזנ אײנצײַטיק אײנע און די זעלבע קאָלעקטיווע ארבעט, צומ=
בײַשפיל, כאָר=געזאַנג, כאָר=דעקלאַמאציע, קאָאָפערירטע ארבעט אפנ גאָרטנ
אָדער אינ ווארשטאַט אאַוו.
אָפטער דריקט זי זיכ אויס אינ דעמ, וואָס דער גאַנצער קלאַס קאָנצענ=
טרירט די אויפמערקזאַמקײַט אפ אײנ באַשטימטער ארויסטרעטונג אָדער
האַנדלונג פונעמ לערער, אָדער פונ אײנעמ פונ זײַנע מיטגלידער.
די העכסטע פאָרמ נעמט זי אָנ דעמלט, ווענ די ארבעט באַשטײט אינ
אָרגאַניזירטנ צוזאַמענווירקנ און אינ קעגנזײַטיקער הילפ מיטנ ציל צו לײזנ
אַ וועלכע=ניט=איז אַלגעמײנע אויפגאַבע. א בײַשפיל פונ אזא פאָרמ איז די
קאָלעקטיווע באַהאַנדלונג פונ א פראַגע, די קאָלעקטיווע פלאַנירונג פונ א
געמײנזאַמער ארבעט אאַוו.
אמאָל ווערט די דאָזיקע פאָרמ פונ קאָלעקטיווער ארבעט אָרגאַניזאַצי=
אָנעל צוגעגרײט מיט דער הילפ פונ בעקיוונדיקער ארבעט=צעטײלונג: יעדער
מיטגליד פונ קאָלעקטיוו דארפ צוגרײטנ נאָר אײנ באַשטימטנ טײל פונ דער
גאַנצער פאַרגעבונג. די קאָלעקטיווע ארבעט באַשטײט דעמלט אינ מאָנטירנ
אַלע באַזונדערע טײלנ אינ אײנ גאַנצעס.
אינ דער געוויינלעכער שול=ארבעט גיט זיכ ניט שטענדיק אײַנ צו האַלטנ
דעמ גאַנצנ קלאַס אינ צושטאַנד פונ קאָלעקטיווער אײניקײַט. עס טרעפט זיכ,
אַז דער קלאַס צעפאַלט זיכ אפ באַזונדערע טײלנ אָדער אפילע אפ באַזונדערע
אינדיווידנ, נישט געקוקט אפ דעמ, וואָס אויסערלעכ דאַכט זיכ, אַז אַלע
ארבעטנ צוזאַמענ. וויאַזוי אײַנהאַלטנ די קאָלעקטיווע צונויפגעשמאָלצנקײַט
פונעמ קלאַס? וויאַזוי באַקעמפנ די טענדענצנ פונ פאַנאַנדערפאַלנ אפ באַ=
זונדערע אײנסנ?
דאָס הענגט אָפּ פריִער פונ אַלצ פונעמ לערנ=מאַטעריאַל. וואָס מער
דער לערנ=מאַטעריאַל איז צוגעפּאַסט צו די אינטערעסנ פונ די קינדער, אַלצ
גרינגער איז אפ אימ פאַראײניקנ דעמ קאָלעקטיוו. דאָס הענגט אָפּ אויכ פונ
די מעטאָדנ און אויפּאַנימ פונ דער לערנארבעט, פונ דער אָרגאַניזאַציע און

טעכניק פונעם לימעד. מיר וועלנ זיכ שפּעטער באקענענ גענויער מיט די מעטאָדנ אונ פאָרמענ, וואָס זײַנענ באזונדערס מעטוגל צו קאָלעקטיוויזירנ די ארבעט פונעם קלאס.*

א גרויסע ראָליע קאָנ דאָ שפּילנ דער מעטאָד פונ סאָציאליסטישנ געוועט. ווענ די געגעבענע גרופּע האָט זיכ פארמאָסטנ מיט אנ אנדער גרופּע, מאָביליזירט די פארמעסטונג דעמ אינטערעס אונ די ווילנס־אײַנשטעלונג פונ אלע אירע מיטגלידער אינ דער ריכטונג פונעמ אלגעמיינעמ ציל.

ווענ באזונדערע טיילנ אָדער באזונדערע קינדער פונ איינ אונ דעמ זעלבנ קלאס פארמעסטנ זיכ צווישנ זיכ, באקומט זיכ דער זעלבער עפעקט.

א גרויסע באדייטונג פאר דער קאָלעקטיווער דערציִונג פונ די קינדער האָט די בריגאדנ־ארבעט. אינ דער בריגאדע, וואָס באשטייט פונ א קלענערער צאָל קינדער (3—5), ווערט גרינגער פארווירקלעכט די קעגנזײַטיקע הילפ אונ געמיינזאמע פארייניקונג אפ איינ ארבעט. דערפאר דארפ די בריגאדנ־ארבעט פארנעמענ א באשטימט אָרט אינ דער אָרגאניזאציע פונעמ פּעדאגאָגישנ פּראָצעס. אָבער מע דארפ זי אריינפירנ נאָר אינ די פאלנ, ווענ דער אינהאלט פונ דער לערנארבעט פאָדערט עס.

קעדיי צו באקעמפנ די געפאר פונ אנאָנימקע אונ אויסגלײַכערײַ, דארפ מענ די בריגאדנ־ארבעט אומבאדינגט דערגאנצנ אינ יעדנ באזונדערנ פאל מיט אינדיווידועלער ארבעט אונ ניט דערלאָזנ די פּראקטיק פונ באשטענדיקע אונ אָבליגאטערישע בריגאדעס, ווײַל אינ אזוינע בריגאדעס ווערנ די שוואכערע אונ פּאסיווערע שילער ביסלעכווײַז צוגעווינט צו פּאראזיטירנ, לעבנ אפ יענעמס כעזשבנ אונ זיכ באהאלטנ אונטער יענעמס פּלייצע. דער באשטאנד פונ דער בריגאדע, די צאָל מיטגלידער, די סטרוקטור אירע (צי דארפ זי זײַנ אנ איינהייטלעכע אָדער א געמישטע)—דאָס אלצ הענגט אָפּ פונ דער קאָנקרעטער פארגעבונג, צוליב וועלכער די בריגאדע ווערט אינ יעדנ באזונדערנ פאל געשאפנ. אויב אינ אייניקע פארגעבונגענ איז ניט דערלאָזבאר די געמיינזאמע ארבעט פונ שטארקערע אונ שוואכערע, ווײַל די שטארקערע דערשטיקנ די איניציאטיוו פונ די שוואכערע, אָדער די שוואכערע פארהאלטנ דעמ טעמפּ פונ די שטארקערע, איז אינ אנדערע פארגעבונגענ, פארקערט, צוועקמעסיק די צוזאמענארבעט פונ שטארקערע מיט שוואכערע, בא וועלכער די שטארקערע שפּילנ די אָנפירנדיקע ראָליע, אונ די שוואכערע העלפנ זיי אינ דער ארבעט אונ לערנענ זיכ בא זיי דערבײַ. פאר א בײַשפּיל פונ אזא צוועקמעסיקער צוזאמענארבעט פונ שטארקערע מיט שוואכערע קאָנענ דינענ אויסמעסטונגענ אפנ פעלד אינ לימעד פונ מאטעמאטיק אָדער לאבאָראטאָרישע ארבעט אינ לימעד פונ פיזיק אאוו. אייגנטלעכ האָבנ מיר צו טאָנ אינ

* אינ דעמ II טייל פונעמ בוכ.

אזוינע פאלנ מיט א באשטימטער צעטיילונג פונ ארבעט צווישנ די מיטגלידער פונ דער בריגאדע. יעדער מיטגליד פילט אויס לויט זײַנע מעגלעכקײַטנ אונ פײַיקײַטנ א באזונדערנ טייל פונ דער ארבעט אָדער א באזונדערע פונקציע, אונ פונ אלע באזונדערע אָנשטרענגונגענ באקומט זיכ איינ אלגעמיינער עפעקט.

אזא צעטיילונג פונ ארבעט קאָנ אויכ דערלאָזט ווערנ אינ די ראַמענ פונעמ גאנצנ קלאס, צווישנ באזונדערע בריגאדעס, אָדער באזונדערע קינדער. *די צעטיילונג פונ ארבעט טאָר אָבער בעשוימויפנ ניט אָנרירנ די גרונט־עלעמענטנ פונעמ סיסטעמאטישנ קורס*, וואָס אלע קינדער מוזנ אינ א גלײַכער מאָס דורכארבעטנ אונ באהערשנ. אינ דער פראקטיק פונ דורכפירנ די ארבעט־צעטיילונג אינ דער לערנארבעט האָבנ זיכ באמערקט אזוינע פארקריפלונגענ, ווענ, צומבײַשפיל, יעדע בריגאדע האָט זיכ באדארפט אָפּרעכענענ נאָר פאר איינ באזונדערנ טייל פונעמ קורס. דאָס האָט געפירט דערצו, וואָס יעדע בריגאדע האָט געארבעט נאָר אפ דעמ טייל, פאר וועלכנ זי איז געווענ פאראנטוואָרטלעכ. אזויארומ האָט זיכ באקומענ, אז די קינדער האָבנ באהערשט ניט קיינ סיסטעמאטישע ידיעות, נאָר אָפּגעריסענע שטיקלעכ פונעמ קורס. קעדיי אויסצומײַדנ די דאָזיקע פארקריפלונגענ, דארפ מענ אײַנשטעלנ א פעסטנ קלאל, אז די צעטיילונג פונ ארבעט קאָנ דערלאָזנ ווערנ נאָר בענעגייע צו באדינגענדיקע עלעמענטנ פונ דער לערנארבעט, ווי צומבײַשפיל, זאמלענ מאטעריאלנ, אויספילנ באזונדערע טיילנ פונ אנ אלגעמיינער פראקטישער ארבעט, דערגאנצנ דעמ מאטעריאל, וואָס איז דורכגעארבעט געוואָרנ אינ קלאס מיט זעלבשטענדיקער ארבעט אינ דער היימ אאוו.

די קאָלעקטיווע ארבעט אינ קלאס אונ אינ דער בריגאדע דארפ איבערגעפלאָכטנ ווערנ מיט פארשיידענע פאָרמענ פונ אינדיווידועלער ארבעט. אינעמ נאָרמאלנ גאנג פונ דער קלאסנ־ארבעט זײַנענ פאראנ אזוינע פעריאָדנ, ווענ ס'איז צוועקמעסיק באוווסטזיניק איבערײַסנ די קאָלעקטיווע ארבעט אונ איבערגיינ אפ א שטיקל צײַט צו אינדיווידועלער ארבעט. דער לערער דערקלערט, צומבײַשפיל, אנ אריפמעטישע אופגאבע, דערבײַ אדרעסירט ער זיכ צומ גאנצנ קלאס, ווי צו א קאָלעקטיווער איינהײַט. אָפטמאָל נעמט דער גאנצער קאָלעקטיוו אנ אקטיוונ אָנטייל אינ דער דערקלערונג־ארבעט אינ פאָרמ פונ א לעבעדיקנ שמועס. נאָר אָט טרעט מענ צו צו דער לייזונג פונ דער אופגאבע. דער קאָלעקטיוו צעפאלט זיכ, ער פארוואנדלט זיכ אינ א גרופע פונ אינדיווידנ, וואָס יעדער פונ זיי ארבעט אינ מעשעכ פונ א באשטימטער צײַט אינגאנצנ באזונדער. נאָר אינ די מאָמענטנ, ווענ דער לערער גייט צו צומ טאָוול, קעדיי צו מאכנ די אָדער יענע אויספירנ פונ די באקומענע רעזולטאטנ, אָדער קעדיי צו דערקלערנ אייניקע אופגעשווומענע שווע-

ריקײַטנ, דעמלט ווערט ווײַטער דער קאָלעקטיוו צונויפגעשמאָלצנ פונ זײַנע באַזונדערע אײנסנ.

מיר וועלנ נעמענ א צווייטנ בײַשפּיל. דער לערער פירט א שמועס פונ נעאָגראפיע. אינעמ שמועס טרעט דער קלאס ארויס ווי א קאָלעקטיווע אײנהײַט. נאָר אָט האָט דער לערער פאָרגעלייגט די קינדער, אז זיי זאָלנ איבערלייענענ אינ זייערע ביכלעכ א באשטימט אָרט, אָדער זיכ פאנאנדערקלײַבנ אינ א באשטימטער דיאגראמע, קעדיי צו באקומענ אנ ענטפער אפ אנ אָנגעמערקטער פראגע. די קאָלעקטיווע ארבעט ווערט איבערגעריסנ אפ עטלעכע מינוט. יעדער שילער ארבעט זעלבשטענדיק, לייענט אינ זיכ פונ ביכל אָדער לערנט אויס די דיאגראמע, נאָכדעמ הייבט זיכ ווײַטער אָנ דער געמײנזאמער שמועס, באַרײַכערט מיטנ ארויסבאקומענעמ פונ דער זעלבשטענדיקער ארבעט.

אזוי קומט פאָר אנ אומופהערלעכער אָרגאנישער איבערגאנג פונ קאָלעקטיווער ארבעט צו אינדיווידועלער אונ פארקערט.

די אינדיווידועלע ארבעט, וואָס ווערט ארײַנגעגלידערט, ווי אנ אָרגאנישער רינג, אינ דער קאָלעקטיווער קלאסנ-ארבעט, בא וועלכער אלע קינדער פילנ אויס אינ אײנ באגרענעצטנ צײַט-פעריאָד אײנ אונ די זעלבע ארבעט מיט אײנ אונ דעמ זעלבנ טעמפּ אונטער דער דירעקטער אָנפירונג פונ לערער, קאָנ מענ אָנרופנ פ ר אָ נ ט א ל ע אינדיווידועלע ארבעט. די פראָנטאלע ארבעט, אפילע ווענ זי קומט פאָר אינדיווידועל, האָט זי אינ זיכ א סאכ עלעמענטנ פונ קאָלעקטיווער ארבעט. שוינ דער פאקט אלײנ, וואָס יעדערנס ארבעט קומט פאָר בא דעמ בײַזײַנ פונ אלע איבעריקע, דערוועקט א פארמעסטונגגעפיל אונ א שטײַגערונג פונ ענערגיע.

א בוילעטערע פאָרמ פונ אינדיווידועלער ארבעט איז די ארבעט אפ א צעוואָרפענעמ פראָנט, ווענ די ראמענ פונ דער אינדיווידועלער ארבעט זײַנענ ברייטער, ווענ דער טעמפּ פונ יעדערנס ארבעט איז ווייניקער אָפּהענגיק פונעמ ארבעט-טעמפּ פונ זײַנע כאווײרימ.

די אומאָפּהענגיקע אינדיווידועלע ארבעט פונ די קינדער אפ א צעוואָרפענעמ פראָנט שטעלט מיט זיכ פאָר אינעמ דאלטאָנ-פּלאנ אונ אינ אנדערע אנאלאָגישע פלענער אנ אויסשליסלעכע אונ אוניווערסאלע גרונט-פאָרמ פונ אָרגאניזירנ דעמ פעדאגאָגישנ פראָצעס. אינ דער סאָוועטישער שול דארפ די דאָזיקע פאָרמ בלויז דערגאנצנ אפ אנ אָרגאנישנ אויפנ די סיסטעמאטישע קאָלעקטיווע קלאסנ-ארבעט. מע דארפ די קינדער זאָרגעוודיק גרייטנ אונ בעהאדראָגעדיק צוגעווינענ צו אזא מינ ארבעט. באגלײַכ מיט איר דארפנ אָנגעווענדט ווערנ פארשיידענע אנדערע מעטאָדנ אונ פאָרמענ פונ ארבעט. די זעלבשטענדיקע אינדיווידועלע ארבעט פונ די קינדער באפרײַט נית דעמ

לערער פונ זײַנ אָנפירנדיקער ראָליע אינ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס. פּאַרקערט, די דאָזיקע אַרבעט פּאָדערט א באַזונדערע וואַכזאַמקײַט, זאָרגעוודיקע אָנפירונג און קעסיידערדיקע הילפ מיצאַד דעמ לערער. די אַלע מאָמענטנ ווערנ אונטערגעשטראָכנ אינ דער באַשטימונג פונ צק פונ 25=טנ אַווגוסט 1932 יאָר. אינ דער דאָזיקער באַשטימונג ווערט געזאָגט: „דער לערער איז מעכוייעוו סיסטעמאַטיש און בעהאַדראָגעדיק אויסלייגנ די דיסציפּלינ, וואָס ער גיט איבער, צוגעווינענדיק מיט אַלע מיטלענ די קינדער צו אַרבעטנ אײַ=בערנ לערנביכל און ביכל, צו פאַרשיידענע זעלבשטענדיקע שריפטלעכע אַר=בעטנ, צו אַרבעטנ אינ קאַבינעט, אינ לאַבאָראַטאָריע, אינ לערנ=וואַרשטאַטנ, ברייט אָנווענדנדיק באַגלײַכ מיט די דאָזיקע גרונט=מעטאָדנ פאַרשיידענע דעמאָנסטרירונגענ פונ עקספּערימענטנ און מאַכשירימ, עקסקורסיעס (אפנ זאַוואָד, אינ מוזיי, אינ פעלד אאַוו.). אינ דער דאָזיקער אַרבעט דאַרפ דער לערער מיט אַלע מיטלענ מיטהעלפנ די קינדער, ווענ עס טרעפנ זיכ בא זיי שוועריקייטנ אינ זייערע לימודימ“.

דער אינהאַלט פונ דער זעלבשטענדיקער אַרבעט דאַרפ זײַנ צוגעפּאַסט צו די קויכעס פונ די קינדער, ער דאַרפ דינענ דער פאַרפעסטיקונג, דערגאַנצונג און פאַרטיפערונג פונ דעמ, וואָס ס'איז שוינ דורכגעאַרבעט געוואָרנ אינ קלאַס. אפ שפּראַכ קאָנענ רעקאָמענדירט ווערנ אַזוינע אַרבעטנ: גראַמאַטי=קאַלישע איבונגענ, פּראָזעאָלאָגישע אַרבעט, זיכ פאַנאַנדערקלײַבנ אינ א טעקסט, איבערשרײַבנ א טעקסט, צוגרייטנ ענטפערנ אפ פראַגעס, צוגרייטנ אַנ איבערדערציילונג, אויסכאַזערנ אפ אויסווייניק, צונויפשטעלנ טעזיסנ צומ איבערגעלייענטנ, צונויפשטעלנ א פּלאַנ, אָנשרײַבנ אַנ אַרבעט אפ א באַשטימ=טער טעמע, אָנשרײַבנ אַנ אַרבעט אפ א פרײַער טעמע אאַוו. אפ מאַטעמאַ=טיק: לייזנ אַריטמעטישע בײַשפּילנ, לייזנ אויפגאַבעס, צונויפשטעלנ אויפגאַבעס, מאַכנ דיאַגראַמעס, גראַפיקעס, צייכענונגענ, דורכפירנ פאַרשיידענע אויס=מעסטונגענ, אויסרעכענונגענ אאַוו. אַנדערע אַרבעטנ: מאַכנ באַאָבאַכטונגענ, עקספּערימענטירנ, מאָדעלירנ, קאָלעקציאָנירנ, מאָלנ, קלעפּנ, אַפּליקאַציע אאַוו.

די אַלע אַרבעטנ דאַרפנ גוט צוגעגרייט ווערנ, מע דאַרפ אָפּקלײַבנ דעמ געהעריקנ דידאַקטישנ מאַטעריאַל (מאַכשירימ, הילפ=ביכער, טאַבעלעס אאַוו.) און באַוואָרענענ דעמ גייטיקנ שריפטלעכנ און מינדלעכנ אינסטרוקטאַזש. אינ דער טעכניק פונ קאָנסטרוירנ דעמ דידאַקטישנ מאַטעריאַל און אָרגאַ=ניזירנ דעמ אינסטרוקטאַזש און קאָנטראָל קאָנ אויסגענוצט ווערנ בא א גע=העריקנ קריטישנ צוגאַנג די רײַכע דערפאַרונג פונ די בורזשואַזע אינדיווידו=עלע אַרבעט=פּלענער.*

* גענויער וועגנ די פאָרמענ און מעטאָדנ פונ אינדיווידועלער אַרבעט זע אינ דעמ II טייל פונ דעמ בוכ.

טומירנדיק די פארשיידענע פאָרמענ פונ אָרגאניזירנ דעם פּעדאגאָגישנ פּראָצעס אינ דער סאָוועטישער שול אפ דער באזע פונ לימודים-ארבעט מיט א באשטימטער גרופּע קינדער (קלאס), באקומענ מיר די פאָלגנדיקע טיפּנ פונ ארבעט-פאָרמענ, וואָס שטעלנ מיט זיכ פאָר אָרגאנישע עלעמענטנ פונ דער קלאסנ-ארבעט מיט א באשטימטער צאָל קינדער:

1. **גרופּנ-ארבעט**. ווענ אינ איינ ארבעט באטייליקנ זיכ איינצייַטיק אלע קינדער פונ קלאס. די גרופּנ-ארבעט נעמט אינ זיכ ארייַנ די פאָלגנדיקע פאָרמענ:

א) **מיטארבעט**. ווענ אלע שילער טוענ איינצייַטיק אונ צוזאמענ איינ ארבעט אָדער ווענ איינער טוט די ארבעט אונ די איבעריקע שפּירנ נאָכ איר נאָכ.

ב) **צוזאמענווירקונג**. ווענ יעדער טראָגט ארייַנ אינ דער געמיינזאמער ארבעט עטוואָס באזונדערס, ווירקנדיק אפ די איבעריקע, אָדער העלפנדיק די איבעריקע.

ג) **ארבעט-צעטיילונג**. ווענ אינ דער קאָלעקטיווער ארבעט ווערנ סומירט אונ פאראלגעמיינערט באזונדערע טיילנ, וואָס זייַנענ צוגעגרייט געוואָרנ דורכ באזונדערע קינדער אָדער באזונדערע בריגאדעס.

2. **בריגאדנ-ארבעט**.

א) בענעגייע צו דער באציִונג צווישנ פארשיידענע בריגאדעס קאָנ מענ אונטערשיידנ אזוינע פאָרמענ:

1) **פּראָנטאלע** ארבעט. ווענ אלע בריגאדעס ארבעטנ איינצייַטיק אפ איינ אונ דעמ זעלבנ מאטעריאל מיט איינ אונ דעמ זעלבנ טעמפּ.

2) **אומאָפּהענגיקע** ארבעט. ווענ יעדער בריגאדע איז פרייַ אונ אומאָפּהענגיק בענעגייע צו דעמ טעמפּ. דערבייַ קאָנ דער אינהאלט פונ דער ארבעט זייַנ:

אא) איינ אונ דער זעלבער.

בב) פארשיידענער לויטנ פּרינציפּ פונ ארבעט-צעטיילונג.

ב) בענעגייע צו דער אינווייניקסטער אָרגאניזאציע אינ יעדער בריגאדע:

1) מיטארבעט (צומבייַשפּיל — קאָלעקטיוו לייענענ פונ ביכל).

2) צוזאמענווירקונג (צומבייַשפּיל — קאָלעקטיווע באהאנדלונג פונ געלייענטנ).

3) ארבעט-צעטיילונג (צומבייַשפּיל — קאָלעקטיוו דורכפירנ א פּראקטישע ארבעט, אינ וועלכער יעדער פילט אויס איינ באשטימטנ טייל).

3. **אינדיווידועלע ארבעט**.

א) פראָנטאלע,

ב) אומאָפהענגיקע:

1) אפ איינ אונ דעמ זעלבנ מאטעריאל.

2) אפ פארשיידענעמ מאטעריאל לויטנ פרינציפ פונ ארבעט־צע־טיילונג.

די קלאסנ־ארבעט ווערט דערגאַנצט מיט היימ־ארבעט. די היימ־ארבעט קאָנ זײַנ אינדיווידועלע אונ בריגאדישע, אפ איינ אונ דעמ זעלבנ מאטעריאל אונ אפ פארשיידענעמ מאטעריאל.

די פארשיידענע פאָרמעס פונ אָרגאניזירנ די לערנארבעט זײַנענ פאָרגע־שטעלט אפ דער פאָלגנדיקער סכעמע:

<u>סכעמע: פאָרמענ פונ אָרגאניזירנ דעמ לערנ־פראָצעס</u>

גרופנ־ארבעט	בריגאדנ־ארבעט (קלאסנ־ארבעט)	אינדיווידועלע ארבעט (קלאסנ־ארבעט)	היימ־ארבעט
א. מיטארבעט ב. צוזאמענווירקונג ג. ארבעט־צעטיילונג	א. בענעגייע צו אנדערע בריגאדעס: 1) פראָנטאלע 2) אומאָפהענגיקע ב. בענעגייע צו דער אינ־ווייניקער אָרגאניזא־ציע: 1) מיטארבעט 2) צוזאמענווירקונג 3) ארבעט־צעטיילונג	א. פראָנטאלע ארבעט ב. אומאָפהענגיקע ארבעט 1) אפ איינ מאטעריאל 2) אפ פארשיידענעמ מאטעריאל	א) אָרגאניזאציע 1. אינדיווידועלע 2. בריגאדישע ב) מאטעריאל 1) איינ אונ דער זעלבער 2) פארשיידענער

מיר וועלנ אצינד אריבערגיינ צו באטראכטנ די פראגע וועגנ צופאסנ די לערנארבעט צו די פײַקערע אונ אָפגעשטאנענע קינדער.

די ערשטע פאָרהאנאָכע פאר דער לייזונג פונ דער דאָזיקער פראָבלעמ איז די באקאנטשאפט פונעמ לערער מיט די אינדיווידועלע באזונדערקײַטנ פונ די קינדער. די ערנסטע זאכ איז, ווענ דער לערער הייבט אָנ צו באַ־מערקנ די אָפגעשטאנענע קינדער ערשט אינמיטנ אָדער צומ סאָפ פונ לערניאָר, דעמלט ווענ זיי פאלנ שוינ אינגאנצנ ארויס פונ דער נאָרמאלער גרופנ־ארבעט. אינ אזוינע פאלנ איז שוינ אָפטמאָל ניטאָ וואָס צו ריידנ וועגנ ספעציעלער הילפ פאר די דאָזיקע קינדער, זייער גוירל איז שוינ באשטימט—בלײַבנ נאָכ אפ א יאָר זיצנ אינ דעמ זעלבנ קלאס. אזא פאר־שפעטיקונג טאָר ניט דערלאָזט ווערנ. שוינ אינ די ערשטע טעג דארפ דער לערער זיכ שטעלנ פאר א ציל דערלערנענ די אָפגעשטאנענע אונ די קאנדידאטנ אפ אָפגעשטאנענקײַט. דאָס קאָנ דערגרייכט ווערנ מיט דער הילפ פונ אויפמערקזאמער ... פונ ... יעדער לערער דארפ אָנהייבנ

זײַנ יאָר=ארבעט אינ שול. דער אײַנלײטנדיקער דיסקאָנט, אינ פאָרמ פונ פאַרהער=שמועסנ, שריפטלעכע ארבעטנ, טעסטנ, טעסטארטיקע פראגעס אא., באַװײַזט דעמ לערער, װעלכע קינדער זײַנענ באַזונדערס גוט צוגעגרײט צו דער פאָרשטײענדיקער ארבעט און װעלכע קינדער האָבנ ניט צו איר די געהעריקע צוגרײטונג. מיט דעמ דאַרפ זיכ אָבער דער לערער ניט באַגרענעצנ. עס איז קאַרג בלויז צו קאָנסטאַטירנ, אַז דער אָדער יענער שילער איז אָפּגעשטאַנענ. מע דאַרפ קלאָר מאַכנ דעמ כאַראַקטער און די סיבעס פונ זײַנ אָפּגעשטאַנענקײט. אײנ זאַכ איז, װענ די קינדער האָבנ צופעליק דורכגעלאָזנ די אָדער יענע טײלנ פונעמ קורס (איבער קראַנקײט, איבערפאָרנ אינ אַנ אַנדער שטאָט אאַװ.). גאָר אַנ אַנדער זאַכ איז, װענ די קינדער שטײענ פערמאַנענט אָפּ אינ דער לערנאַרבעט. אײנ זאַכ איז, װענ די קינדער שטײענ אָפּ איבער זײערע שװאַכע פײִקײטנ, אַנ אַנדער זאַכ איז, אויב די אָפּגעשטאַנענקײט איז אַ פועליװײַזע פונ ניט נאָרמאַלע סוויוועבאַדינגונגענ (צופיל ארבעט אינ דער הײמ צוהילפ די עלטערנ, שװערע מאַטעריעלע באַדינגונגענ, ניטאָ קײנ אָרט, װו צו גרײטנ די הײמ=פאַרגעבונגענ, אַנטיהיגיענישע באַדינגונגענ, ניט נאָרמאַלע מישפּאָכע=באַציִונגענ אאַװ.). דאָס זעלבע דאַרפ מענ פעסטשטעלנ בענעגײע צו די קינדער, װאָס װײַזנ זיכ אַרויס העכער פונ דער דורכשניטלעכער נאָרמע. צי זײַנענ זײ טאַקע לויט זײערע פײִקײטנ העכער פונעמ דורכשניט, אָדער זײ האָבנ צופעליק מערער געארבעט אָפּ דעמ מאַטעריאַל, אָדער זײ געפינענ זיכ אינ אַ באַזונדער גינסטיקער סוויווע (רעפּעטיטערס, באַזונדערע הילפ אינ דער לערנאַרבעט מיצאַד די עלטערנ, ברידער, שװעסטער אאַװ.).

װיכטיק איז פעסטצושטעלנ ניט נאָר די אָפּגעשטאַנענקײט אָדער די פאָרגעשריטנקײט אינ דער געגעבענער דיסציפּלינ, נאָר אויכ די כאַראַקטעריסטיק בענעגײע צו די איבעריקע דיסציפּלינענ און אויכ בענעגײע צו דער געזעלשאַפטלעכער ארבעט, צו דער פּראָדוקציר=ארבעט אאַװ.

אפּנ סמאַכ פונ אַזאַ זאָרגעװודיק געשטעלטנ דיִאַגנאָז דאַרפ דער לערער שוינ אינ די ערשטע טעג אָנמערקנ זײנ באַזונדערע טאַקטיק בענעגײע צו די אויסנאַמ=קינדער. די ציל=אײַנשטעלונג פונ דער דאָזיקער טאַקטיק איז העלפנ די אָפּגעשטאַנענע, זײ זאָלנ באַהערשנ די װיכטיקסטע עלעמענטנ פונעמ קורס, אָנ װעלכע עס איז ניט מעגלעכ קײנ באַװעגונג פאָרויס צוזאַמענ מיטנ קלאַס, און באַשעפטיקנ די פאָרגעשריטענע, זײ זאָלנ ניט פאַרלירנ דעמ אינטערעס צו דער ארבעט און ניט צעטרענצלענ אומזיסט זײער צײַט און קויכעס, נאָר, פאַרקערט, אינ דער ברײטסטער מאָס צעװיקלענ זײערע באַזונדערע פײִקײטנ.

די צופּאַסונג פונעמ פעדאַגאָגישנ פּראָצעס צו די אײגנאַרטיקײטנ פונ די קינדער דאַרפ דורכגעפירט װערנ מיט דער הילפ פונ מאָדיפיצירנ די קאָלעק-

מיווע גרופנ=ארבעט אונ אפנ געהעריקנ אויפנ אָרגאַניזירנ די אינדיווידועלע אונ בריגאַדנ=ארבעט.

אויב אינ קלאַס זײַנענ פאַראַנ שטאַרקערע אונ שוואַכערע קינדער, קאָנ מענ אונ מע דאַרפ די ארבעט אזוי אוועקשטעלנ, אז די שטאַרקערע זאָלנ לערנענ די שוואַכערע אונ דערבײַ זיכ אַלײנ עטוואָס נײַעס אויסלערנענ. ווענ שטאַרקערע אונ שוואַכערע ארבעטנ אינ אײנ בריגאַדע אָנ א געהעריקער אָנ=פירונג, וועלנ מערסטנטײל די שטאַרקע אונטערדריקנ די שוואַכע, אָדער די שוואַכע וועלנ פאַרהאַלטנ די שטאַרקע, אנדערש איז, ווענ זײ ארבעטנ אַלע צוזאַמענ אונטער דער דירעקטער אָנפירונג פונעם לערער. רעגולירנדיק דעמ גאַנג פונ דער קאָלעקטיווער ארבעט, סטימולירנדיק, ווו מע דאַרפ, די ארויס=זאָגונגענ פונ די שוואַכערע אונ ארויסרופנדיק, ווענ עס איז נייטיק, די הילפ פונ די שטאַרקערע, קאָנ דער לערער דערגרײכנ א צווייענדיקנ ציל: די שטאַרקערע זאָלנ פאַרטיפערנ זײערע יעדיִעס מיט דער הילפ פונ אנאַליזירנ די ניט ריכטיקע ענטפערס פונ די שוואַכערע, אונ די שוואַכערע זאָלנ באַ=הערשנ דעמ גרונט=מאַטעריאַל, אויסהערנדיק נאָכאַמאָל אונ נאָכאַמאָל די דערקלערונגענ פונ די שטאַרקערע.

דער לערער דאַרפ וויסנ ווענ זיכ ווענדנ צומ שטאַרקערנ אונ ווענ צומ שוואַכערנ, ווענ אָפטער ארויסרופנ דעמ ערשטנ אונ ווענ דעמ צווייטנ. דער לערער דאַרפ דיפערענצירנ זײַנע פאָדערונגענ. ער דאַרפ זיכ אָפּגעבנ א קלאָרנ דינוועכעזשבנ וועגנ דעמ, וואָס ער קאָנ דערוואַרטנ פונ יעדנ שילער באַזונדער, אונ אינ העסקעמ דערמיט מאָדיפיצירנ זײַנע דערקלערונגענ, ווענ=דונגענ אונ פראַגעס צו די דאָזיקע שילער.

די מאָדיפיקאַציִע פונ די פראַגעס קאָנ זיכ באַציִענ סײַ צו דער פאָרמ פונ דער פראַגע, אזוי אויכ צו איר אינהאַלט. אמאָל איז גענוג נאָר צו ענדערנ די רעדאַקציִע פונ דער פראַגע, קעדיי די שוואַכערע קינדער זאָלנ אָפּ איר ענטפערנ מער=ווייניק באַפרידיקנדיק. אנ אנדערש מאָל איז נייטיק אויכ דיפערענצירנ דעמ אינהאַלט פונ דער פראַגע: פאָדערנ פונ די שוואַכערע ווייניקער אײדער פונ די שטאַרקערע. עס איז אויכ נייטיק צו דיפע=רענצירנ די פאַרגעבונגענ פאַר דער אינדיווידועלער ארבעט אינ קלאַס אונ אינ דער הײמ, אָנמערקנדיק פאַר די שוואַכערע קינדער קלענערע לויטנ פאַר=נעמ אונ גרינגערע ארבעטנ. דערבײַ דאַרפ מענ אָבער אכטונג געבנ, אז דער אונטערשייד צווישנ די שוואַכערע אונ די שטאַרקערע זאָל זיכ אדאַנק דער דיפערענציִאַציִע ניט פאַרגרעסערנ. דער מינימומ דאַרפ אומבאַדינגט אײַנשליסנ דעמ מאַטעריאַל, אָנ וועלכנ עס איז ניט מעגלעכ די באַוועגונג פאָ=רויס צוזאַמענ מיטנ גאַנצנ קלאַס.

די שוואַכערע קינדער נייטיקנ זיכ אינ ספּעציִעלער הילפ. דער לערער קאָנ אָרגאַניזירנ די דאָזיקע הילפ אינ פאַרשיידענע פאָרמענ:

1. בעשאס אלע קינדער פונ דער גרופע פארנעמענ זיכ מיט זעלבשטענדיקער ארבעט, קאָנ דער לערער געבנ א פארשטארקטנ אינסטרוקטאַזש די שוואכערע קינדער.

2. אינ באשטימטע שאָענ פונ וואָכ, אויסער די ראמענ פונ דער אלגעמיינער רעשימע, פירט דער לערער א ספעציעלע ארבעט מיט אייניקע אָפּגעשטאנענע קינדער אָדער מיט בריגאדעס אָפּגעשטאנענע קינדער.

3. דער לערער אָרגאניזירט סיסטעמאטישע הילפ פונ די פייִקערע קינדער פאר די שוואכערע אינ די ראמענ פונ דער רעשימע, אָדער אויסער די ראמענ פונ דער רעשימע.

אינ די אלע פאלנ דארפ מענ אכטונג געבנ, אז די ארבעט מיט די אָפּגעשטאנענע זאָל זיכ ניט פארוואנדלענ אינ אויסערלעכנ אונטערציִענ. די ספּעציעלע הילפ דארפ זיכ באזירנ אפנ דיִאגנאָז פונ די באזונדערע שוועריקייטנ וואָס די שוואכע קינדער באגעגענענ אינ זייער ארבעט, אונ דארפ זאָרגעוודיק אינסטרוקטירט ווערנ פונעמ לערער, אויב ער אלײנ פארנעמט זיכ ניט מיט דער דאָזיקער ארבעט.

וואָס איז שייִעכ די שטארקערע קינדער, דארפ אויכ פאר זיי אפנ געהעריקנ אויפנ מאָדיפיצירט ווערנ דער פארנעמ אונ דער אינהאלט פונ דער אינדיווידועלער ארבעט. עס קאָנ זיכ טרעפנ, אז די ארבעט אינ קלאס באשטייט פונ אזוינע טרענירונגענ, וואָס זײנענ שוינ אבסאָליוט איבעריק פאר אייניקע שטארקערע קינדער. אינ אזא פאל האָט קיינ שומ זינ ניט זיי צווינגענ צו באטייליקנ זיכ אינ די דאָזיקע טרענירונגענ. מע קאָנ זיי דערלויבנ זיכ פארנעמענ מיט אוועלכער=ניט=איז באזונדערער ארבעט אינ דער צייט, ווענ די גאנצע גרופע זעצט פאָר איר טרעניר=ארבעט אפ דעמ זעלבנ מאטעריאל. אזויארומ שטעלט זיכ די פראגע וועגנ ספעציעלע דערגאנצונג־פארגעבונגענ פאר די פייִקערע קינדער. די פראגע שטעלט זיכ באזונדערס שארפ, ווענ עס ווערט אָנגעווענדט די פאָרמ פונ זעלבשטענדיקער אינדיווידועלער ארבעט אפ א צעוואָרפענעמ פראָנט. די פייִקערע פילנ א סאכ גיכער אויס זייערע פארגעבונגענ אונ בלײַבנ זיצנ ליידיק, אויב די פארגעבונגענ ווערנ ניט ספעציעל צוגעפאסט צו זייערע ארבעט=מעגלעכקייטנ. עס איז אויכ ווינטשנסווערט צו געבנ די פייִקערע קינדער דערגאנצונג=פארגעבונגענ פאר דער ארבעט אינ דער היימ.

די מאקסימומ=פארגעבונגענ דארפנ אזוי אָפּגעקליבנ ווערנ, אז זיי זאָלנ ניט אָפּרײַסנ די פייִקערע קינדער פונ דער אלגעמיינער קלאסנ־ארבעט. מע טאָר ניט אײַנשליסנ אינעמ מאקסימומ אזא מאטעריאל, וואָס איז אָנגעמערקט פאר דער ווײַטערדיקער ארבעט מיטנ גאנצנ קלאס. דער מאקסימומ דארפ פארטיפערנ אָדער פארברייטערנ די קלאסנ=פארגעבונגענ אפנ כעזשבנ פונ אזא מאטעריאל, וואָס איז ניט אײַנגעשלאָסנ אינ דער נארמאלער

פראָגראמ פאר דער קלאסנ־ארבעט. דערפונ איז געדרונגענ, אז די סיסטעמ פונ דיפערענצירטע פארגעבונגענ פאָדערט:

1) א גענויע דעטאל פאָרמולירטע פראָגראמ פאר דער ארבעט מיטנ גאנצנ קלאס.

2) זאָרגעוודיק פאנאנדערגעארבעטע ספעציעלע פארגעבונגענ (מאקסימומ און מינימומ) און

3) ספעציעלע הילפ־מאכשירימ פאר דערגאנצונג־ארבעט (דערגאנצונג־ליטעראטור, הילפ־ביכער, דידאקטישער מאטעריאל אאוו.).

כוץ דעמ דארפ מענ געדענקענ, אז די דאָזיקע סיסטעמ פאָדערט פונעמ לערער באזונדערע מעטאָדישע קענטענישנ און א ספעציעלנ פעדאגאָגישנ טאקט, אָנ וועלכנ די דערגאנצונג־ארבעטנ קאָנענ אופגענומענ ווערנ מיצאד די שטארקערע קינדער, ווי א מינ שטראָפ פאר זייערע בעסערע דערפאָלגנ, און אפ אזא מינ אויפנ ארויסרופנ בא זיי א בעקיוונדיקע אָפּשוואכונג פונעמ ארבעט־טעמפ. אָדער פארקערט, עס קאָנ זיכ טרעפנ, אז די דערגאנצונג־ארבעטנ זאָלנ סטימולירנ די ערגייציקע קינדער צו אויבערפלעכלעכער דורכארבעטונג פונעמ מאטעריאל אָדער צו נימ נאָרמאלער איבערלאָדונג און איבערמידונג.

א גרויסע ראָליע פאר דער באשעפטיקונג און אנטוויקלונג פונ די פייִקערע קינדער קאָנ שפילנ די ארבעט אינ פארשיידענע קרייזלעכ — וויסנשאפטלעכע, טעכנישע, קינסטלערישע, ספּאָרטיווע אאוו.

קאָמבינירנדיק אפנ געהעריקנ אויפנ די אָנגעמערקטע מאָסמיטלענ (דיפערענצירטער צוגאנג צו באזונדערע קינדער אינ דער קאָלעקטיווער קלאסנ־ארבעט, מאקסימומ און מינימומ פארגעבונגענ אינ דער אינדיווידועלער ארבעט, ספעציעלער אינסטרוקטאזש און צוגאָב־הילפ די שוואכערע, קרייזלעכ־ארבעט פאר די שטארקערע), קאָנ מענ זיכ דערשלאָגנ, אז די גרופע, ווי א גאנצע, זאָל נאָרמאל גיינ פאָרויס און פאר יעדנ באזונדערנ שילער זאָל דערביי אויסגעהיט ווערנ דער טעמפ פונ ארבעט, וואָס איז פאר אימ אמבעסטנ צוגעמאָסטנ.

צומ סאָפ וועלנ מיר זיכ אָפּשטעלנ אפ דער פראגע, וויאזוי ווערט פאנאנדערגעטיילט די לערנארבעט צווישנ די מיטגלידער פונעמ לערער־קאָלעקטיוו. אינ דער פראקטיק פונ דער מאסנשול ווערנ אָנגעווענדט 2 סיסטעמענ פונ פאנאנדערטיילנ די ארבעט צווישנ די לערער: 1) די קלאסנ־סיסטעמ און 2) די לימודימ־סיסטעמ.

די קלאסנ־סיסטעמ באשטייט אינ דעמ, וואָס איינ לערער פירט אלע לימודימ אינ איינ באשטימטנ קלאס. די דאָזיקע סיסטעמ האָט אירע גרויסע מייַלעס. דער לערער קאָנ בעסער און אלזייטיקער אויסלערנענ זייַנע שילער און

צוועקמעסיקער צופאסנ צו זיי דעמ פעדאגאגישנ פראצעס. פאריייניקנדיק אלע געגנשטאנדנ, קאנ ער זיי בעסער צווישנ זיכ קאארדינירנ און פארבינדנ, ווי מע באדארפ. ער קאנ אויכ צוועקמעסיקער און ראציאנעלער ארגאניזירנ די גאנצע ארבעט, איינשטעלנ א נארמאלנ צוזאמענהאנג צווישנ דער קלאסנ-אר-בעט און היימ-ארבעט, ריכטיק פאנאנדערטיילנ די ארבעט אינ מעשעכ פונ טאג און אינ מעשעכ פונ דער וואכ און העסקעמ מיט די פאדערונגענ פונ דער שולהיגיענע אאוו.

די דאזיקע סיסטעמ האט אבער אירע גרויסע בעסרוינעס. דער וויכטיקס-טער פונ זיי איז דאס, וואס ס'איז שווער אינ איינ פערזאנ פאריייניקנ גענוג טיפע יעדיִעס אינ געביט פונ די אלע געגנשטאנדנ, וואס גייענ אריינ אינ דער פראגראמ פונ דער שול-ארבעט. דערפאר קאנ די דאזיקע סיסטעמ ניט אנגע-ווענדט ווערנ אינ דער מיטלשול. בלויז אינ דער אנפאנג-שול, ווו די פרא-גראמ שליסט איינ נאר עלעמענטארע יעדיִעס, איז די קלאסנ-סיסטעמ אפנ בעסטנ אויפנ צוגעפאסט צו דער ארגאניזאציע פונ דער לערנארבעט.

די לימודימ-סיסטעמ באשטייט אינ דעמ, וואס יעדער לערער פירט נאר אינ באשטימטנ געגנשטאנד אדער עטלעכע נאענטע געגנשטאנדנ. די דאזיקע סיסטעמ גיט א מעגלעכקייט דעמ לערער זיכ קאנצענטרירנ אינ איינ באשטימטנ וויסנשאפטלעכנ געביט און ווערנ א מייסטער פונ זיינ פאכ. די צווייטע מייַלע פונ דער סיסטעמ איז דאס, וואס זי טראגט אריינ א פאר-שיידנארטיקייט אינ דער ארבעט פונעמ קלאס. דער האריזאנט פונ די קינדער ווערט פארברייטערט אדאנק דעמ, וואס זיי באגעגענענ זיכ אינ דער ארבעט מיט פארשיידענע פערזאנענ, פארשיידענע איינשטעלונגענ און פארשיידענע צוגאנגענ.

די וויכטיקסטע בעסרוינעס פונ דער לימודימ-סיסטעמ זיינענ די פאלגנ-דיקע:

1) די לערער האבנ קלענערע מעגלעכקייטנ אלזייטיק אויסלערנענ די קינ-דער און זיכ צו זיי בעסער צופאסנ.

2) די קאארדינירונג און די פארבינדונג צווישנ די באזונדערע געגנ-שטאנדנ ווערט פארשווערט.

3) עס שאפנ זיכ גרויסע שוועריקייטנ פאר דעמ ראציאנעלנ שאענ-פלאנ פונ די לימודימ.

4) די ניט גענוג קאארדינירטע ארבעט פונ עטלעכע לערער פירט אפט-מאל צו שעדלעכנ פאראלעליזמ, ווענ, צומביישפיל, איינער כאזערט איבער דאס זעלבע, וואס מע האט שוינ דורכגעארבעט בא אנ אנדערנ, אדער ווענ עטלעכע לערער פארגעבנ איינצייטיק פאראנטווארטלעכע היימ-פארגעבונגענ, וואס דארפנ אויסגעפילט ווערנ צו איינ טערמינ.

5) עס ליידט די דערציִערישע ארבעט.

דעם גרעסטן טייל פון די היזיקע כעסרוינעס ווערן באזייטיקט מיטן איינפירן קלאסן־אנפירער. צו יעדן קלאס ווערט צוגעפעסטיקט א באַ־שטימטער לערער, וואָס דארף אָנפירן מיט דער דערציִערישער ארבעט אין דעם געגעבענעם קלאס, קאָאָרדינירן די ארבעט פון אלע לערער, ריכטיק פאנאנדערטיילן די קלאסן־ארבעט און די היים־ארבעטן, אכטונג געבן אף דער ראציָאנאליזאציע פון דער היים־ארבעט אאוו.

דער שאַפנ־פּלאַנ (רעשימע)

1. באַדײַטונג פונעם שאַפנ־פּלאַנ

דער שאַפנ־פּלאַנ (לערנ־רעשימע) מערקט אָנ די פּאַנאַנדערטײלונג פונ די באַזונדערע לימודים אינ יעדנ קלאַס אפ באַשטימטע טעג פונ דער וואָכ אונ אפ באַשטימטע שעה אינ טאָג. א פעסטער, שטרענג באַשטימטער פּלאַנ איז אומבאַדינגט נײטיק פאַר דער נאָרמאַלער אַרבעט פונ שול. דאָרט, ווו מע האָט צו טאָנ מיט קאָלעקטיווער אַרבעט, מוז יעדער מיטגליד פונ קאָלעקטיוו פּינקטלעכ וויסנ ווענ, ווו אונ וואָס ער דאַרפ טאָנ. אינ שול ווערט עס באַשטימט דורכ דעם שאַפנ־פּלאַנ. די סיסטעמאַטישע אויספּילונג פונ די פּראָגראַמענ פאָדערט א שטרענגע דיסציפּלינ אינ דער אַרבעט אפ יעדנ געגנשטאַנד באַזונדער, ווײַל די געגנשטאַנדנ זײַנענ צווישנ זיכ אינערלעכ געבונדנ אונ די אָפּשוואַכונג פונ אַרבעט, אָדער דער צופעליקער אַרויספאַל פונ אײנ געגנשטאַנד קאָנ טאָרמאָזירנ די אַרבעט אפ אַנדערע געגנשטאַנדנ, דערפאַר דאַרפ דער פּלאַנ פונ אַרבעט אפ באַזונדערע געגנשטאַנדנ זײַנ פּינקטלעכ אויסגערעכנט אינ צײַט. דאָס גיט דער שאַפנ־פּלאַנ.

עס טרעפט זיכ, אז דער לערער גיט אָפּ צו פיל צײַט פאַר זײַנע ליבלינג־געגנשטאַנדנ אפנ כעזשבנ פונ די איבעריקע געגנשטאַנדנ. באַזונדערס אָפט קומט עס פאָר אינעם ערשטנ קאָנצענטער, ווו אײנ לערער פירט אַלע אָדער כימאַט אַלע געגנשטאַנדנ. דאָס בעסטע מיטל קעגנ אַזא מינ ווילקיר פונ לערער איז דער פעסטער שאַפנ־פּלאַנ.

די קוואַליטעט פונ דעם פּלאַנ האָט א גרויסע באַדײַטונג פאַר דער לערנ־אַרבעט. דער אינטערעס אונ די אַרבעטספעיִקײַט פונ די קינדער, די אינטענסיווקײַט פונ זײער אַרבעט, די פעסטקײַט פונ באַהערשנ דעם מאַטעריאַל, — דאָס אַלץ הענגט אָפּ אינ א גרויסער מאָס פונ דעם, וויאַזוי דער פּלאַנ איז צונויפגעשטעלט געוואָרנ. די צונויפשטעלונג פונ דעם פּלאַנ דאַרפ זיכ באַזירנ אפ די פאָדערונגענ פונ דער שולהיגיענע אונ פונ דער קינדער־פּסיכאָלאָגיע. די אַרבעט פונ צונויפשטעלנ דעם שאַפנ־פּלאַנ דאַרפ זײַנ אײנע פונ די וויכטיקסטע פּראָדוקציר־אַרבעטנ פונ שול־קאָלעקטיוו.

2. די אײַנאָרדענונג פונ די לימודימ אינ דעמ שאָענ-פלאַנ

די גרונטפּראָבלעמ, אויפ וועלכער מיר שטויסנ זיכ אָנ בײַמ צונויפשטעלנ דעמ שאָענ-פלאַנ—דאָס איז די פראגע וועגנ דער אײַנאָרדענונג פונ די לימודימ, וועגנ דעמ סיידער, אינ וועלכנ די לימודימ דארפנ פארבייטנ איינער דעמ אנדערנ אינ מעשעכ פונ וואָכ אונ אינ מעשעכ פונ טאָג.

דער אומבײַט פונ די לימודימ האָט א גרויסע באַדײַטונג פאַר דער קוואַליטעט פונ דער לערנארבעט. א ריכטיק אָרגאניזירטער אומבײַט פרישט אָפּ די קויכעס פונ די קינדער, היטט אָפּ זייער אינטערעס צו דער אַרבעט, העכערט זייער ארבעטספעיִקײַט אונ די פּראָדוקטיווקײַט פונ זייער ארבעט. פאַרזאַמלענדיק די ערשטע דערפאָלגנ פונעמ פאַבריקגעזעצ, וואָס האָט אײַנגעפירט אָבליגאטאָרישע בילדונג פאר דער ארבעטער-יוגנט, האָט מארקס נאָכ מיט 70 יאָר צוריק געשריבנ: „די פאַבריק-אינספּעקטאָרנ האָבנ זיכ אויסגעפונענ, אויסהערנדיק דאָס ארויסזאָגנ זיכ פונ די שול-לערער, אז די פאבריק-קינדער, כאָטש זיי געניסנ פונ אונטעריכט צוויי מאָל ווייניקער פונ געוויינלעכע שול-קינדער, לערנענ זיי זיכ דאָכ אויס פונקט אַזויפיל אונ אָפט נאָכ מערער פונ יענע. די זאַכ איז פּאָשעט: די יעניקע, וואָס קומענ אינ שול נאָר אויפ אײנ האַלבנ טאָג, זײַנענ קימאַט שטענדיק פריש אונ קימאַט שטענדיק פייִק אונ ווילנסגרייט אופצונעמענ דאָס לערנענ. די סיסטעמ פונ האַלב-ארבעט אונ האַלב-שול פאַרוואַנדלט יעדערע פונ די ביידע באַשעפטיקונגענ אינ אַנ אָפּרו אונ אָפּפרישונג פאַר דער צווייטער. דעריבער איז דאָס מערער צוגעפּאַסט צומ קינד איידער אומאויפהערלעכע באַשעפטיקונג מיט איינער פונ די ביידע אַרבעטנ. א יינגל, וואָס זיצט פונ אינדערפרי אָנ אינ שול אונ באַזונדערס אינ א הייסנ טאָג, קאָנ זיכ בעשומויפנ ניט פאַרמעסטנ מיט אַנ אַנדערנ, וואָס קומט א מונטערער אונ אופגעוואַכטער פונ זײַנ אַרבעט” [156].

די אָרדענונג גופע, אינ וועלכער עס קומט פאָר דער אומבײַט פונ איינ אַרבעט אויפ דער צווייטער, ווירקט אינ א געוויסער מאָס אויפ דער עפעקטיווקײַט פונ דער ארבעט. ווייגאַנד האָט אײַנגעשטעלט, אז דער אומבײַט פונ צוויי גײַסטיקע אַרבעטנ קאָנ געבנ פאַרשיידענע רעזולטאַטנ, אָפּהענגיק פונ דעמ סיידער, אינ וועלכנ ער קומט פאָר. אויב א שווערע ארבעט קומט נאָכ א גרינגער, איז די עפעקטיווקײַט א נידעריקערע, אויב פאַרקערט — די גרינגע אַרבעט קומט נאָכ דער שווערער, איז די עפעקטיווקײַט א העכערע.

די אַרבעטספייִקײַט פונ די קינדער שטייט ניט שטענדיק אויפ איינ אונ דער זעלבער הייכ. זי פאַלט אונ הייבט זיכ אונטער דער ווירקונג פונ פאַרשיידענע פאַקטאָרנ אינ באַזונדערע מאָמענטנ פונ טאָג אונ אינ באַזונדערע טעג פונ דער וואָכ.

פונ דער צווייטער זײַט זײַנען די פאָדערונגען, וואָס די אַרבעט אויפ באַ־זונדערע געגנשטאַנדנ שטעלנ פאַר די קינדער, אויכ ניט שטענדיק אײנע אונ די זעלבע.

די אַלע מאָמענטנ דאַרפ מענ דיסקאָנטירנ בײַ דער צונויפשטעלונג פונ דעם שאָענ־פּלאַנ. קעדײ ריכטיק פאַנאַנדערטײלנ די געגנשטאַנדנ אינ צײַט, קעדײ אָפּנ בעסטנ אויפנ צופּאַסנ יעדנ לימעד צו די אַרבעט־מעגלעכקײַטנ פונ די קינדער אינ באַזונדערע מאָמענטנ, איז באַזונדערס נײטיק אויסצולערנענ די פּאָלגנדיקע פּראָבלעמעס:

1) די ענדערונגענ, וואָס קומענ פאָר אינ דער אַרבעט־פײִקײַט פונ די קינדער אינ מעשעכ פונעמ טאָג אינ פונ דער וואָכ, אונ

2) די אײַגנשאַפטנ פונ באַזונדערע געגנשטאַנדנ בענעגייע צו די פאָדערונ־גענ, וואָס זײ שטעלנ פאַר דער אַרבעט־אָנשטרענגונג פונ די קינדער.

3. די ענדערונג פונ אַרבעט־פײִקײַט אינ מעשעכ פונ טאָג

יעדער לערער ווײס פונ זײַנ דערפאַרונג, אַז די אַרבעט־פײִקײַט פונ די קינדער פאַלט צומ סאָפ פונ לערנ־טאָג. עס וואַרפט זיכ אויכ אָפּט אינ די אויגנ די אָפּשוואַכונג פונ דער אַרבעט־עפעקטיוויקײַט צומ סאָפ פונ דער לערנ־וואָכ.

פילצאָליקע עקספּערימענטנ האָבנ אינ אַלגעמײנ באַשטעטיקט די דאָזיקע טאָגטעגלעכע דערפאַרונג פונ מאַסנ־לערער [157].

ס י ק אָ ר ס ק י (1897) האָט אויסגעפאָרשט די אײַנמידונג פונ די קינדער אינ פּראָצעס פונ דער לערנ־אַרבעט מיט דער הילפ פונ דיקטאַט־מעטאָד.

צומ אָנהײב אונ צומ סאָפ פונ דער שול־אַרבעט האָבנ די קינדער געשריבנ דיקטאַטנ פונ אײנ אונ דער זעלבער גרײס אונ פונ אײנ אונ דער זעלבער שווערקײַט. עס האָט זיכ אַרויסגעוויזנ, אַז דער דורכשניטלעכער פּראָצענט פע־לערנ בײַ די שילער פונ די 6 גרופּעס, וואָס סיקאָרסקי האָט אויסגעפאָרשט, איז געווענ גלײַכ:

פאַר די לימודים:	1,24	1,21	0,72	0,68	0,61	0,46
נאָכ די לימודים:	1,57	1,45	1,03	0,94	0,81	0,80

די צאָל פעלערנ האָט זיכ פאַרגרעסערט צומ סאָפ פונ דער לערנאַרבעט דורכשניטלעכ אויפ 33%. דאָס באַווײַזט, אַז די אַרבעט־פײִקײַט איז צומ סאָפ טאָג נידעריקער, אײדער צומ אָנהײב.*

* עס וועט זײַנ אַ גראָבער טאָעס צו מײנענ, אַז די אַראָפּזעצונג פונ דער אַרבעט־פײִקײַט איז גלײַכ צו 33%. אינדערעמעסנ איז די אַראָפּזעצונג פונ דער אַרבעט־פײִקײַט אַ סאַכ קלע־נער, זי ווערט געמאָסטנ ניט מיט דעמ וווּקס פונ דער צאָל פעלערנ, נאָר מיט דער פאַר־קלענערונג פונ דער צאָל ריכטיקע ווערטער.

ט ע ל י א ט נ י ק (1897) האָט אויסגעפאָרשט די אויפמערקזאמקייט אונ די ארבעט־פייִקייט פונ 25 נייניאָריקע שילערס צומ אָנהייב אונ צומ סאָפ פונ דער לערנארבעט. צוליב אויספאָרשנ די אויפמערקזאמקייט האָט ער פאָרגעלייגט די קינדער, זיי זאָלנ איבערציילנ די אויסיִעס אינ א באשטימטער צאָל שורעס. די רעזולטאטנ האָט ער אויסגעפירט פונעמ פראָצענט ריכטיק אונ ניט ריכטיק אונטערגעציילטע שורעס.

צוליב אויספאָרשנ די ארבעט־פייִקייט האָט ער פאָרגעלייגט די קינדער 2 ארבעטנ: לייזנ אריפמעטישע אויפגאבעס אונ פארגעדענקענ ווערטער אונ צאָלנ. די רעזולטאטנ האָט ער באצייכנט מיט דער דורכשניטלעכ־אריפמעטישער פונ די ריכטיק געלייזטע אויפגאבעס אונ ריכטיק פארגעדענקטע צאָלנ אונ ווערטער.

אויב נעמענ דעמ דורכשניט פונ אלע צאָלנ, וואָס ט ע ל י א ט נ י ק האָט אויסגעפירט אינ פארשיידענע טעג, וועלנ מיר באקומענ אזא פארסאכאקלטנ רעזולטאט:

סאָפ לערנ־טאָג: ארבעט־פייִקייט — 72,1; אויפמערקזאמקייט — 65
אָנהייב לערנ־טאָג: „ 81,3 „ 73

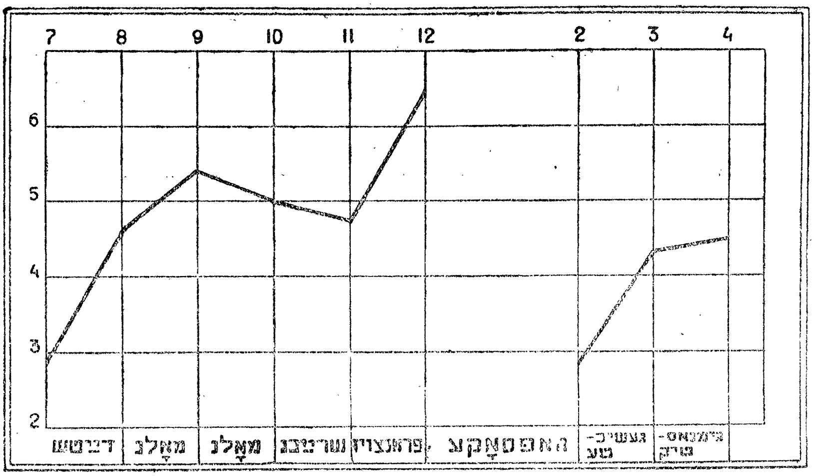
פ ר י ד ר י כ (1897) האָט אויסגעפאָרשט א קלאס פונ 51 צענייאָריקע קינדער, אָנווענדנדיק דעמ מעטאָד פונ דיקטאטנ אונ אריפמעטישע אויפגאבעס. אָט זיינענ די רעזולטאטנ פונ זיינע פאָרשונגענ:

	צייט פונ פאָרשונג	% פעלערנ אינ דיקטאט	% פעלערנ אינ די אויסרעכענונגענ
ביז דער האפסאָקע	פאר דער ערשטער שאָ . .	0,2	1,1
	נאָכ דער ערשטער שאָ . . .	0,4	1,6
	נאָכ דער צווייטער שאָ . . .	0,8	2,0
	נאָכ דער דריטער שאָ . . .	1,0	2,3
נאָכ דער האפסאָקע	פאר דער ערשטער שאָ . . .	0,2	1,9
	נאָכ דער ערשטער שאָ . . .	0,8	2,1
	נאָכ דער צווייטער שאָ . . .	1,1	2,4

ג ר י ז ב א כ (1895) האָט אויסגעפאָרשט די איינגעמידטקייט פונ קינדער אינ פארשיידענע מאָמענטנ פונ לערנ־טאָג מיט דער הילפ פונ עסטעזיאָמעטרישנ מעטאָד. דער עסטעזיאָמעטרישער מעטאָד באשטייט אינ אויספאָרשנ די פילבארקייט פונ דער הויט. נאָכ אינ 1834 יאָר האָט דער פיזיאָלאָג וו ע ב ע ר איינגעשטעלט, אז ווענ מע רירט צו איינצייטיק די 2 פיסלעכ פונ א צירקל צו 2 פונקטנ פונ דער הויט, ווערט דערביי ניט שטענדיק אויפגענומענ 2 באזונדערע אופרייצונגענ אינ באזונדערע ערטער. דאָס קומט פאָר נאָר אינ דעמ פאל, ווענ דער מעהאלעכ צווישנ די פיסלעכ פונ צירקל דערגרייכט א באשטימטע גרייס.

ג ר י ז ב א כ האָט אײַנגעשטעלט, אז די גרייס פונ אָפשטאנד צווישנ די פּיסלעכ פונ צירקל, וואָס רופט ארויס א דיפערענצירטע עמפּינדונג, וואקסט צוזאמענ מיטנ וווּקס פונ דער אײַנגעמידטקײַט. אזוי־ארום קאָנ מענ מיט דער דאָזיקער גרייס מעסטנ די שטופע פונ אײַנגעמידטקײַט.

אייניקע רעזולטאטנ פונ ג ר י ז ב א כ ס פאָרשונגענ ווערנ דאָ געבראכט אינ דער פאָרמ פונ א גראפיק (זע גראפיק געמעל 9).



געמ. 9. די צאָלנ אפ דער אבסציסע באטײַטנ שאָענ פונ טאָג.
די צאָלנ אפ דער אָרדינאטע באטײַטנ דעמ אָפשטאנד צווישנ די פּיסלעכ פונ עסטעזיאָמעטער

גענויע אונ פילצאָליקע אויספאָרשונגענ זײַנענ דורכגעפירט געוואָרנ אונ־טער דער אָנפירונג פונ דער „קינדער־פאָרשונג" בא דער שול־פארוואלטונג פונ דער שטאָט טשיקאגאָ (1899—1900). אינ די דאָזיקע פאָרשונגענ האָט מענ אָנגעווענדט דעמ ערגאָגראפישנ מעטאָד. בא דעמ מעטאָד ווערט די ארבעט־פייִקײַט געמאָסטנ מיט דער ארבעט, וואָס ווערט אָפגעטאָנ אפ א ספּעציעלנ אפּאראט (ערגאָגראפ) אונ באשטייט אינ אופהייבנ מיט א פינגער א באשטימ־טע מאסע אפנ בלאָק פונעמ אפּאראט. די פארסאכאקלטע רעזולטאטנ פונ די טשיקאגער פאָרשונגענ זײַנענ פאָרגעשטעלט אינ דער גראפיק אפנ ג. 10 [158].

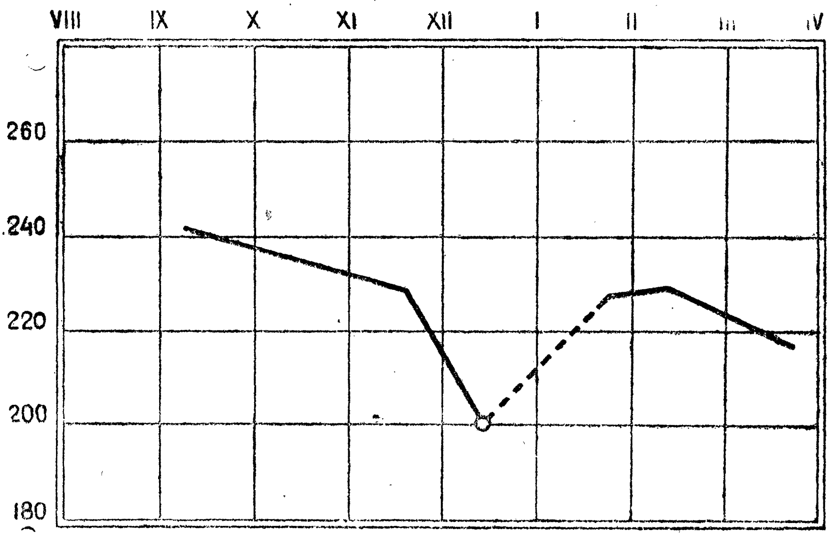
פונ די אלע געבראכטע אויספאָרשונגענ איז צו זענ, אז די ארבעטספייִ־קײַט פונ די שילער איז צומ אָנהייב פונ לערנ־טאָג העכער איידער צומ סאָפ פונ לערנ־טאָג.*

* מיר לאָזנ אָפ די פראגע וועגנ דעמ, מיט וואָס דערקלערט זיכ די אראָפזעצונג פונ דער ארבעט־פייִקײַט.

פריִער האָט מענ גערעכנט, אז דאָס דערקלערט זיכ דעריקער מיט דער אינטעלעקטועלער

נעניייערע פאָרשונגען (עבינהאַוז, קרעפּעלין אא.) האָבן באַוויזן, אַז די ענדערונג פון דער אַרבעטספֿייִקייט אין משך פון טאָג גייט ניט אין איין ריכטונג. לעבאַטכילע, אין די ערשטע שאָען פון טאָג, קומט פאָר אַ בעהאַר־ראַניקער וואוקס פון דער אַרבעטספֿייִקייט. דעם העכסטן פּונקט דערגרייכט זי אין די מיטלסטע שאָען פון לערנ־טאָג און נאָך דעם הייבט זי אָן פאַלן, ביז זי דערגרייכט דעם מינימום. צום סאָף פון לערנ־טאָג הייבט זי אָן בעהאַראַגע און פּאַמעלעכ צו וואַקסן.

עס איז פאַראַן אַ נרונט צו רעכענען אַפנ סמאַכ פון אַ ריי אויספאָרשונ־גען, אַז די פיזיקע קרומע כאַראַקטעריזירט יעדן אַרבעטספּראָצעס, וואָס כאַ־ראַקטעריזירט זיך ריטמיש איבער אין גלייכמעסיק אָפּגעשלאָסענע צייט־פּעריאָדן, אומ־אָפּהענגיק פון דער לענג פון די דאָזיקע פּעריאָדן.



געמ. 10. קרומע פון אַרבעט־פֿייִקייט, אויסגעפירט פון ערגאָגראַפישע פאָרשונגען איבער 1127 שילער.

אפ דער אבסציסע—די שאָען פון טאָג, אפ דער אָרדינאַטע—די אַרבעט־פֿייִקייט אויסגעדריקט אין קג. × סמ.

אײַנגעמידקייט פון די קינדער. נײַערע פאָרשונגען באַווײַזן, אַז דאָס איז ניט ריכטיק, אַז אין משך פון לערנ־טאָג איז די אינטעלעקטועלע אײַנגעמידטקייט אַן אָנ פאַר זיך, ווײַזט אויס, אַז אַ נישטיקער פאַקטאָר, אַז זי קאָן געלאָזט ווערן אויסערן באַטראַכט, און די סיבעס פון דער אַראָפּזעצונג פון דער אַרבעט־פֿייִקייט דאַרף מען זוכן ערגעץ אַנדערש.

פאַר אונדז איז דאָ וויכטיק ניט שטעלן די פּראָבלעם פון אינטעלעקטועלער מידקייט, נאָר קאָנסטאַטירן דעם פאַקט, אַז די אַרבעט־פֿייִקייט ווערט צום סאָף פון כאָן אַראָפּגעזעצט,

פונ די אויספאָרשונגענ, וואָס זײַנענ געשטעלט געוואָרנ אפ אויסקלאָרנ די ארבעטס־פײַקײַט אינ מעשעכ פונ דער וואָכ, קאָנ מענ אויכ מאכנ די פאָלגנדיקע אויספירנ: 1) צומ אָנהייב פונ דער וואָכ איז די ארבעטס־פײַקײַט העכער איידער צומ סאָפ. 2) דער מאקסימום פונ דער ארבעטס־פײַקײַט ווערט דערגרייכט אפנ צווייטנ טאָג. 3) דער מינימום פונ דער ארבעטס־פײַקײַט פאלט אפ דער צווייטער העלפט פונ דער וואָכ. 4) צומ סאמע סאָפ פונ דער וואָכ באמערקט זיכ א העכערונג פונ דער ארבעטס־פײַקײַט.

מע דאַרפ אָבער ניט פארגעסנ, אז מיר האָבנ דאָ צו טאָנ מיט אנ אַלגעמײַנער סכעמע, וואָס דערלאָזט זייער א סאכ טיילווײַזיקע אָפנייגונגענ אונ אויסנאמענ אינ דער קאָנקרעטער ווירקלעכקײַט.

4. רעלאטיווע שווערקײַט פונ באזונדערע געגנשטאנדנ

די אָנשטרענגונג, וואָס פאָדערט זיכ פונעמ שילער בײַ דעמ אָדער יענעמ לימעד, מיט אנדערע ווערטער — די שווערקײַט פונ לימעד הענגט אָפ פונ א סאכ פאקטאָרנ. דאָ שפילט א ראָליע דער קאָנקרעטער מאטעריאל פונ דער געגעבענער שאָל, די מעטאָדנ פונ ארבעט, די אויסערלעכע באדינגונגענ, די פערזענלעכקײַט פונ לערער, דער אינטערעס צו דער ארבעט א. אא. וו.

עס זײַנענ דורכגעפירט געוואָרנ פארשײדענע פאָרשונגענ אפ אײַנשטעלנ די רעלאטיווע שווערקײַט פונ באזונדערע געגנשטאנדנ. ניט געקוקט אפ דעמ, וואָס די פאָרשונגענ זײַנענ געמאכט געוואָרנ אינ פארשײדענע צײַטנ אונ אינ פארשײדענע לענדער, איז דאָכ פאראנ א סאכ אלגעמיינס אינ די רעזולטאטנ פונ די פאָרשונגענ.

איינִיקע געגנשטאנדנ ווערנ קימאט שטענדיק אָנגעגעבנ פאר די שווערסטע, אנדערע, פארקערט, ווערנ מערסטנטייל כאראקטעריזירט ווי גרינגע. דאָס באווײַזט, אז מע קאָנ אײַנטיילנ די געגנשטאנדנ לויט זייער שווערקײַט אינ פארשײדענע קאטעגאָריעס.

מיר וועלנ דאָ ברענגענ די רעזולטאטנ פונ די וויכטיקסטע פאָרשונגענ [159].

ד״ר וואגנער (1898) האָט אויסגעפאָרשט מיט דער הילפ פונ עסטעזיאָמעטרישנ מעטאָד די אײַנמידונגווירקונג פונ פארשײדענע געגנשטאנדנ. באצייכענענדיק דעמ שווערסטנ געגנשטאנד מיט דער צאָל 100 אונ די איבעריקע געגנשטאנדנ מיט אנטשפרעכיקע צאָלנ ביז 100, האָט ער באקומענ א טאבעלע, וואָס באווײַזט דעמ שווערקײַטגראד אָדער דעמ אזויגערופענעמ פאנטאָגענעטישנ קאָעפיציענט פונ באזונדערע געגנשטאנדנ:

מאַטעמאַטיק	100
גימנאַסטיק	90
געשיכטע	85
געאָגראַפיע	85
נאַטורוויסנשאַפט	80
צייכענען	77

סאַקאַקי (1905) האָט מיט דעם זעלבן מעטאָד דורכגעפירט אַ רײ אויספאָרשונגען אין די יאַפּאַנישע שולן. אויפן סמך פון די פאָרשונגען האָט ער צונויפגעשטעלט אַזאַ טאַבעלע:

אַריפמעטיק	100
יאַפּאַנישע שפּראַך	100
געשיכטע	56
ענגליש	50
גימנאַסטיק	25
געאָגראַפיע	13
זינגען, מאָלן	6

קעמזיס האָט מיט דער הילף פון דינאַמאָמעטרישן מעטאָד איינגע־שטעלט אַזאַ בעהאַדראַגעדיקייט פון די געגנשטאַנדן לויט דער שטופע פון שווערקייט (אָנהייבנדיק פון די שווערסטע און פאַרענדיקנדיק מיט די גרינגסטע).

גימנאַסטיק
מאַטעמאַטיק
אויסלענדישע שפּראַכן
מוטערשפּראַך
נאַטורוויסנשאַפט, געאָגראַפיע
געשיכטע
זינגען, מאָלן

די אַמעריקאַנישע פּעדאַגאָגישע ענציקלאָפּעדיע פון מאָנראָ ברענגט די פאָלגנדיקע סאַבאַקל־טאַבעלע, וואָס איז צונויפגעשטעלט געוואָרן אויפן סמך פון פילצאָליקע פאַרשיידענע פאָרשונגען אין דעם געביט:

גימנאַסטיק	100
מאַטעמאַטיק	100
פרעמדע שפּראַכן	90
מוטערשפּראַך	90
געשיכטע	85
געאָגראַפיע	80
נאַטורוויסנשאַפט	80
צייכענען	60
זינגען	40

די רעזולטאַטן פון די פאָרשונגען, וואָס זײַנען דורכגעפירט געוואָרן אין די בורזשואַזע לענדער בענוגע צו דער שווערקייט פון באַזונדערע געגנ־

שטאנדנ, קאָנענ ניט אנגעווענדט ווערנ אינ דער סאָוועטישער שול, ווײַל דער אינהאלט פונ די געגנשטאנדנ אינ דער סאָוועטישער שול שיידט זיכ זייער שטארק אָפּ פונ דעמ אינהאלט, וואָס ווערט אינ זיי ארײַנגעלייגט אינ דער בורזשואזער שול. עס איז נייטיק דעריבער דורכצופירנ ספּעציעלע אויספאָר־שונגענ וועגנ דעמ אינ די באדינגונגענ פונ דער סאָוועטישער שול.

א פּרוו פונ אזא פאָרשונג האָט געמאכט די פּעדאגאָגישע סעקציע פונ אינסטיטוט פאר יידישער פּראָלעטארישער קולטור אינ 1932 יאָר [160]. מיט דער הילפ פונ אנקעטעס צווישנ לערער אונ קינדער זײַנענ אלע געגנ־שטאנדנ אײַנגעטיילט געוואָרנ לויט זייער שווערקײַט אפּ 4 קאטעגאָריעס. עס האָט זיכ באקומענ אזא טאבעלע:

1 קאטעגאָריע (שווערע לימודים)	2 קאטעגאָריע (לימודים נאָענט צו שווערע)	3 קאטעגאָריע (לימודים פונ מיטע־לער שווערקײַט)	4 קאטעגאָריע (גרינגע לימודים)
מאטעמאטיק	געזקענטעניש	יידישע ליטעראטור	מאָלנ
פיזיק	יידישע שפּראכ	רוסישע ליטעראטור	פיזקולטור
כימיע	רוסישע "	פּראקטישע ארבעט אפּ	
	אוקראַינישע "	נאטורוויסנשאפט	
	נאטורוויסנשאפט	צייכענענ	
	פּראקטישע ארבעט אפּ פיזיק	דײַטש	
	פּראקטישע ארבעט אפּ כימיע		
	געאָגראפיע		
	אוקראַינישע ליטע־ראטור		

צוזאמענשטעלנדיק דעמ שאָענ־פּלאנ, דארפ מענ זיכ באזירנ אפּ די רע־זולטאטנ פונ די אלגעמיינע פאָרשונגענ וועגנ דער שווערקײַט פונ באזונדערע געגנשטאנדנ. מאטעמאטיק אונ אנדערע לימודים, וואָס פאָדערנ א באזונדערע אָנשטרענגונג, שטעלנ אינ די מיטעלע שאָענ (10—12) אָדער אינ די ערשטע שאָענ. אפּ וויפל ס'איז נאָר מעגלעכ — אויסמײַדנ די לעצטע שאָענ. שרײַבנ, האנטארבעט, צייכענענ שטעלנ אינ דער צווייטער העלפט פונ טאָג, ווענ די ארבעטספייִקײַט איז באזונדערס אראָפּגעזעצט. גימנאסטיק אונ שפּילנ שטעלנ אינ די לעצטע שאָענ פונ טאָג אאוו.

זיכ באנוצנדיק מיט די רעזולטאטנ פונ די אלגעמיינע פאָרשונגענ, דאַרפ מענ אָבער ניט פאַרגעסנ די ווירקונג פונ די פאַרשיידענע צופעליקע פאַק־טאָרנ, וואָס טראָגנ אַרײַנ אינ באַשטימטע פאַלנ געוויסע ענדערונגענ אינ דער גרופּירונג פונ די לימודים לויט זייער שווערקײַט. דעריבער איז ווינטשנס־ווערט דאָרטנ, ווו ס׳איז נאָר מעגלעכ (פאַראַנ א שול־פּעדאַלאָג אָדער א פּסי־כאָלאָגיש־צוגעגרייטער לערער), דורכצוקאָנטראָלירנ די רעזולטאַטנ פונ די אַל־געמיינע פאָרשונגענ מיט דער הילפ פונ די פּאַשעטסטע מעטאָדנ, ווי, צום־בײַשפּיל, אַנקעטעס צווישנ די לערער אונ שילער.

5. רעלאַטיווער אינטערעס צו באַזונדערע לימודים

אויסשטעלנדיק דעם סיידער פונ די לימודים אינ דעמ טאָג־פּלאַנ, דאַרפ מענ זיכ רעכענענ ניט נאָר מיט דער שווערקײַט, נאָר אויכ מיט דעמ אינ־טערעס פונ די קינדער צו באַזונדערע געגנשטאַנדנ. די אַראָפּזעצונג פונ דער אַרבעט־עפעקטיווקײַט צומ סאָפ פונ לערנ־טאָג איז א פועליוויצע ניט נאָר פונ דער אינטעלעקטועלער אײַנגעמידטקײַט פונ די קינדער, נאָר אויכ פונ א גאַנצער ריי אַנדערע פאַקטאָרנ.*

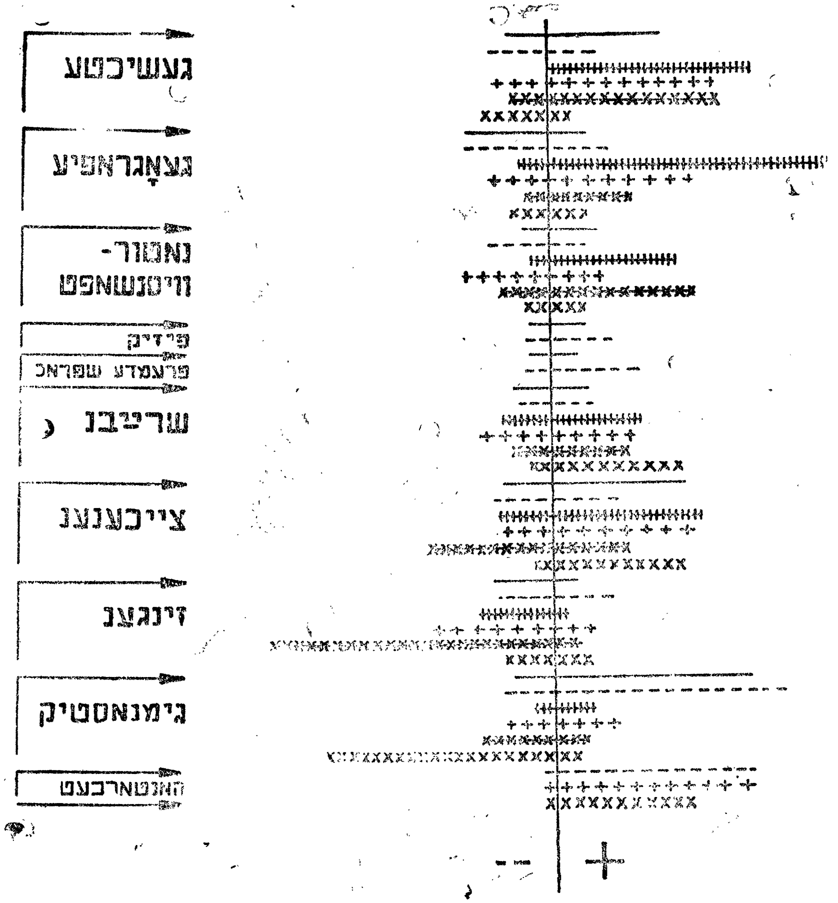
צווישנ די דאָזיקע פאַקטאָרנ פאַרנעמט דעמ אויבנאַנ די פאַרמינערונג פונ אינטערעס צו דער אַרבעט. אויב די קינדער האָבנ ניט קיינ אינטערעס צו דער אַרבעט, רופט בײַ זיי די אַרבעט אַרויס א געפיל פונ ווידערווילנ, פונ לאַנגווײַליקײַט, א שטאַרקנ כיישעק צו באַפרײַענ זיכ וואָס פריִער פונ דער אַרבעט. עס וואַקסט בײַ זיי אויס די בענקעניש צו דער גאַס, אַהיימ, צו פרײַער אַרבעט, צו שפּילנ אאוו. דאָס אַלץ ווערט סוביעקטיוו אויפגענומענ אינ דער פאָרמ פונ מידקײַט, כאָטש מיט אָביעקטיווער אײַנגעמידטקײַט האָט עס ווייניק וואָס צו טאָנ. דער אינטערעס צו א באַשטימטער אַרבעט ווירקט אָפּ דער שווערקײַט פונ דער אַרבעט, אָפּ דער אָנשטרענגונג, וואָס פאָדערט זיכ, קעדיי די אַרבעט אויספילנ. וואָס ווייניקער אינטערעס ס׳איז פאַראַנ צו אַנ אַרבעט, אַלץ שווערער איז זי, וואָס מער מ׳איז אינ איר פאַראינטערע־סירט, אַלץ גרינגער איז זי אויסצופילנ. מע טאָר אָבער ניט שטעלנ קיינ צייכנ פונ גלײַכקײַט צווישנ גרינג אונ אינטערעסאַנט. א ריי אויספאָרשונגענ באַווײַזנ, אַז עס קאָנענ זײַנ שווערע אונ אינ דער זעלבער צײַט אינטערע־סאַנטע אַרבעטנ, אונ פאַרקערט (מאַטעמאַטיק, צומבײַשפּיל, ווערט אָנגעגעבנ

---

* אייניקע פּסיכאָלאָגנ (טאָרנדײַק, העק, בעקינגהעמ אאַ.) רעכענענ אפילע, ווי מיר האָבנ אויבנ באַמערקט, אַז דעמ פאַקטאָר פונ אינטעלעקטועלער אײַנמידונג קאָנ מענ פולשטענדיק איג־נאָרירנ. אַזוי קליינ איז די ווירקונג פונ דעמ דאָזיקנ פאַקטאָר אָפּ דער אַרבעט־פעיִקײַט אינ די באַדינגונגענ פונ שול־אַרבעט.

אינ דעמ גרעסטנ טייל פאָרשונגענ פאַר דער באַליבטסטער דיסציפּלינ, זינ־גענ פאַר דער אמווייניקסטנ באַליבטער אאוו.).

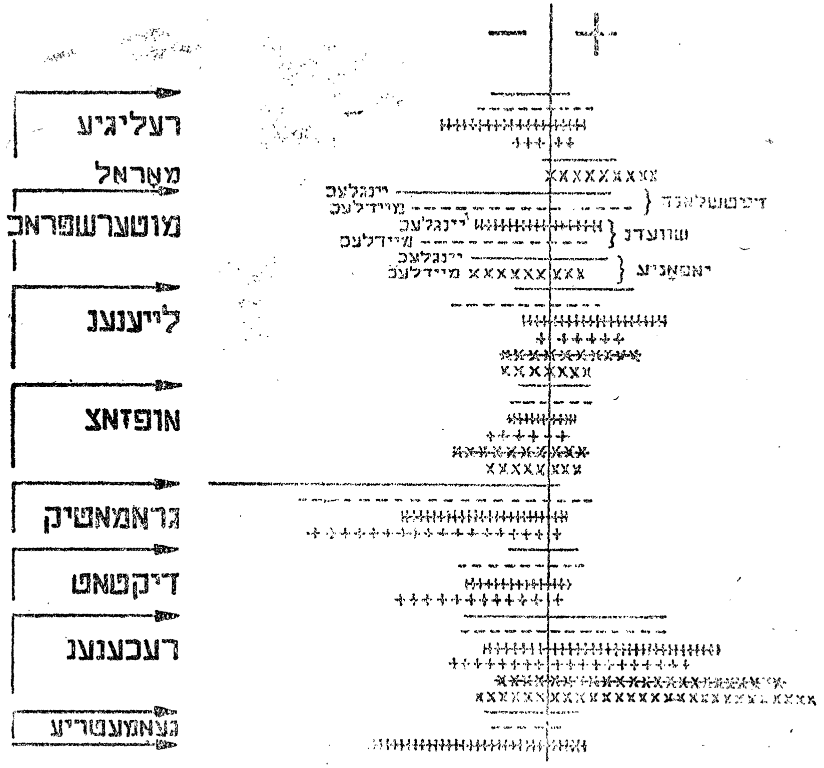
דער אינטערעס פונ די קינדער צו דעמ אָדער יענעמ געגנשטאַנד, פּונקט



געמ. 11_a. לאָבזינס קאָמבינירטע טאַבעלע וועגנ אינטערעס פונ קינדער צו פאַרשיידענע לימודימ. מיט פּליוס איז באַצייכנט די פּאָזיטיווע באַציִונג צומ געגנשטאַנד, מיט מינוס די נעגאַטיווע. די גרייס פונ די האָריזאָנטאַלע ליניעס אפ רעכטס אונ אפ לינקס באַווייזט די רעלאַטיווע צאָל פּאָזיטיווע אָדער נעגאַטיווע אָפּשאַצונגענ

אַזוי ווי די שווערקייט פונ א געגנשטאַנד, קאָנ אָפּהענגענ פונ פאַרשיידענע צופעליקע פאַקטאָרנ (די פּערזענלעכקייט פונ לערער, די מעטאָדנ פונ אַרבעט, לערנביכל, מאַכשירימ, פּערזענלעכע נייגונגענ פונ די קינדער אאוו.).

מאסנ־אויספֿארשונגען באווײַזן אָבער א מער־ווייניק קאָנסטאנטע באציונג פֿונ באשטימטע גרופּעס קינדער צו באשטימטע לימודים. אזוינע פֿאָרשונגען זײַנען פֿיל מאָל געשטעלט געוואָרנ (לאָבזינ, שטערנ, בראנדעל, קאַמעל, קיסעלרינג, באָרדע אא.) [161].



געמ. 11b

די פֿאָרשונגען זײַנען איבערגעפּאזערט געוואָרנ אינ פֿארשיידענע צײַטנ און אינ פֿארשיידענע לענדער. און דאָך איז פֿאראנ עטוואָס אלגעמיינעס אינ די רעזולטאטנ פֿונ די אלע פֿאָרשונגען, וואָס האָבנ א באשטימטנ אינטערעס פֿארנ לערער.

לאָבזינ האָט סומירט אינ פֿאָרמ פֿונ א גראפֿיק די רעזולטאטנ פֿונ די פֿאָרשונגען אינ 3 לענדער: דײַטשלאנד, שוועדנ, יאפּאָניע. די גראפֿיק ברענגענ מיר דאָ (זע געמעל 11 a און 11 b).

דער צונויפֿשטעלער פֿונ דעמ שאָנג־פּלאנ דארפֿ אויסקלאָרנ די אינטע־

רעסן פֿון די קינדער צו באַזונדערע געגנשטאַנדן און אין הסכּם דערמיט פּאַנאַנדערטיילן די לימודים. אין דער לעצטער שאָ פֿון טאָג איז צוועקמעסיק צו לאָזן א גרינגערן און צוזאַמען דערמיט א מער אינטערעסאַנטן, פֿאַר די קינדער שטאַרק באַליבטן געגנשטאַנד. פֿאַר דער ערשטער שאָ איז אויך ווינטשנסווערט אָפּצוקלייבן אַזאַ געגנשטאַנד, וואָס איז באַזונדערס באַליבט בײַ די קינדער. ווען דער אָנהייב פֿון דער לערנאַרבעט אַסאָציִירט זיך מיט א שטאַרקן אינטערעס, פֿאַרגרינגערט עס פֿאַר די קינדער, באַזונדערס פֿאַר די קלענערע, דעם פּראָצעס פֿון קלײַבן זיך אין שול. אויב דער אָנהייב און דער סוף פֿון דער אַרבעט זײַנען שטאַרק אינטערעסאַנט, דעמלט ווערט דער ווידערגעפֿיל, וואָס איז פֿאַרבונדן מיט אייניקע, צווישן זיי ליגנדיקע, ניט אינטערעסאַנטע אַרבעטן גיך פֿאַרגעסן, און בײַ די קינדער באַשאַפֿט זיך א שטאַרקע ליבע און פֿעסטע צוגעבונדנקייט צו דער שול.

אין דער פּאַנאַנדערטיילונג פֿון די לימודים דאַרף ניט דערלאָזט ווערן קיין איינאַרטיקייט, מאָנאָטאָנישקייט. מע דאַרף גלייכמעסיק קאָמבינירן גײַסטיקע אַרבעט, פֿיזישע אַרבעט, פֿיזקולטור און עלעמענטן פֿון קינסטלערישער דערציִונג. מע דאַרף האַרמאָניש בײַטן שטאַרק-אָנגעשטרענגטע און ווייניק-אָנגעשטרענגטער אַרבעט, לימודים, וואָס פֿאָדערן מער אַבסטראַקטן דענקען, און קאָנקרעטע לימודים, אַרבעטן, וואָס פֿאָדערן א גרעסערע זעלבסטטעטיקייט מצד די קינדער, און אַרבעטן, וואָס באַשטייען מערער אין אויפֿנעמען פֿאַרטיקע מאַטעריאַלן פֿון ביכל אָדער פֿון לערערס מויל אאַז״וו.

6. אייניקע פּראָבלעמעס פֿונעם שאָען-פּלאַן: צווייִשאָיִקע לימודים, סימעטריע און אַסימעטריע

די פּאַנאַנדערטיילונג פֿון די לימודים אויף באַזונדערע טעג פֿון דער וואָך רופֿט אַרויס אייניקע ספּעציִעלע פֿראַגעס, אויף וועלכע מיר וועלן זיך דאָ אָפּשטעלן. ערשטנס, די פֿראַגע וועגן געפּאָרטע שאָען. א שטיק צײַט איז געווען שטאַרק פֿאַרשפּרייט אין דער מאַסנשול די סיסטעם פֿון געפּאָרטע שאָען, וואָס באַשטייט אין געבן אויף איין לימעד 2 שאָ דורכאַנאַנד. אין אייניקע פֿאַלן איז די דאָזיקע סיסטעם אומבאַדינגט נייטיק. דאָס זײַנען די פֿאַלן, ווען די אײַנשטעלונג צו דער אַרבעט פֿאָדערט א סך צײַט, אָדער ווען די אַרבעט קאָן ניט אַרײַנגעלייגט ווערן אין איין שאָ און טאָר ניט איבערגעריסן ווערן אינמיטן, אָדער ווען די אַרבעט קומט פֿאָר אין באַזונדערע ספּעציִעל געשאַפֿענע באַדינגונגען (לאַבאָראַטאָריע-אַרבעט, אַרבעט אין וואַרשטאַטן, עקסקורסיעס אאַז״וו). אין אַלע איבעריקע פֿאַלן איז די צונויפֿפּאָרונג אין די באַדינגונגען פֿון דער אַרבעטשול ניט ראַציִאָנעל. באַזונדערס דאַרף מען דערווידערן קעגן צווייענדיקע שאָען אין די לימודים, אויף וועלכע עס

ווערט געגעבנ ווייניק שאָענ אינ דעמ לערנ־פּלאַנ (געאָגראַפיע, פיזקולטור), אָדער אינ די לימודים, וואָס פאָדערנ דויערנדיקע געניטונגענ (מוטערשפּראַכ, אריפמעטיק, פרעמדע שפּראַכנ אאַ.).

די עקספּערימענטאַלע פּסיכאָלאָגיע האָט פעסטגעשטעלט, אַז די פּאַנאַנדערטיילונג פונ לערנ־פּראָצעס אַפ עטלעכע סעאַנסנ איז באַדײַטנדיק עפעקטיווער פונ אויסלערנענ מיטאָמאָל.* אינ צוויי קאָנצענטרירטע שאָענ וועלנ די קינדער אַ סאַכ ווייניקער באַהערשנ איידער אינ צוויי באַזונדערע שאָענ פאַנאַנדערגעטיילטע אינ באַזונדערע טעג פונ דער וואָכ. אַט פאַרוואָס אַזוינע לימודים איז בעסער געבנ וואָס אָפטער אונ אינ קלענערע פּאָרציעס.

די צווייטע פראַגע, וואָס די צונויפשטעלונג פונ דעמ שאָענ־פּלאַנ רופט אַרויס, — דאָס איז די פראַגע וועגנ ס י מ ע ט ר י ש אָ ד ע ר אַ ס י מ ע ט ר י ש פאַנאַנדערשטעלנ די לימודים. די סאַמע פאַרשפּרייטסטע סיסטעמ פונ פאַנאַנדערטיילנ די לימודים אינ באַזונדערע טעג פונ דער וואָכ איז די סימעטרישע, בײַ דער דאָזיקער סיסטעמ ווערנ די לימודים, וואָס קומענ פאָר נאָר 2 מאָל אינ דער וואָכ, אַרײַנגעשטעלט דעמ 1־טנ אונ 4־טנ, אָדער דעמ 2־טנ אונ 5־טנ טאָג פונעמ זעקסטאָג. לײַ (1902) האָט געשטעלט אונטער אַ פראַגע־צייכנ די נויטווענדיקײַט אונ צוועקמעסיקײַט פונ דער סימעטרישער פאַרטיילונג. ער איז אַרויסגעגאַנגענ פונ דעמ פּסיכאָלאָגישנ געזעצ, וואָס זאָגט, אַז דער פּראָצעס פונ פאַרגעסנ קומט פאָר באַלד נאָכנ ערשטנ אויסלערנענ מיט אַנ אומגעוויינלעכער גיכקײַט, אונ נאָכדעמ ווערט ער וואָס ווײַטער אַלצ פּאַמעלעכער. ער האָט דערפאַר גערעכנט, אַז ס'איז בעסער קאָנצענטרירנ די צווייִמאָליקע לימודים אַ טאָג נאָכ אַ טאָג, קעדיי מיט דער הילפ פונ איבערכאַזערונג באַצײַטנס פאַרפעסטיקנ דעמ מאַטעריאַל.

קעדיי קלאָר מאַכנ די דאָזיקע פראַגע, האָט ד"ר ט ש ו ד י (1906) געשטעלט אַ סעריע עקספּערימענטנ מיט 45 דורכשניטלעכע 14־יאָריקע שילערנס. ער האָט פאַר זיי הויכ אונ דײַטלעכ פאָרגעלייענט פאַרשיידנאַרטיקנ מאַטעריאַל, ווערטער אונ פאַרענדיקטע ווערק (פונ 10 פראַזעס). דעמ מאַטעריאַל האָבנ די שילערנס איבערגעכאַזערט אינ כאָר אונ נאָכדעמ איבערגעשריבנ. אינעמ עקספּערימענט A זײַנענ די רעזולטאַטנ דורכגעקאָנטראָלירט געוואָרנ אינ איינ טאָג אונ אינ זיבנ טעג אַרומ, אינ עקספּערימענט B — אינ צוויי טעג אונ אינ זיבנ טעג אַרומ, אינ עקספּערימענט C — אינ דרײַ טעג אונ אינ זיבנ טעג אַרומ.

די פאָלגנדיקע טאַבעלע באַווײַזט, וואָס פאַר אַ פּראָצענט פונעמ לעבאַטכילע אויסגעלערנטנ איז געבליבנ אינ זיקאָרנ פונ די שילערנס אינ יעדנ באַזונדערנ עקספּערימענט:

---

* זע אויבנ זײַט 105.

	ווערטער	זערק
אינ עקספערימענט A		
נאָכ 1 טאָג	45,7%	88,3%
נאָכ 7 טעג	30,0	88,5
אינ עקספערימענט B		
נאָכ 2 טעג	30,4%	71,9%
נאָכ 7 טעג	21,41	75,8
אינ עקספערימענט C		
נאָכ 3 טעג	14,2%	72,7%
נאָכ 7 טעג	12,6	78,6

די טאַבעלע באַווײַזט, אַז דאָס איבערכאַזערנ אינ 1 טאָג אונ אינ 7 טעג ארומ, אַזוי ווי עס קומט פאָר באַ דעמ אַסימעטרישנ פּלאַנ, גיט בעסערע רעזולטאַטנ איידער דאָס איבערכאַזערנ אינ 3 טעג אונ אינ 7 טעג ארומ לויט אַ סימעטרישנ פּלאַנ.

טשודי האָט דורכגעפירט אַ ריי ווײַטערדיקע פאָרשונגענ. אָפּנ סמאַכ פונ זײַנ גאַנצער ארבעט איז ער געקומענ צומ פאָלגנדיקנ אויספיר:

„די לימודימ אָפּ די געגנשטאַנדנ, וואָס קומענ פאָר צוויי מאָל אינ וואָכ, דאַרפנ באַשטימט ווערנ אינ 2 שכיינעסדיקע טעג נאָכאַנאַנד“ [162].

קעסעלרינג (1925) האָט געשטעלט אַנאַלאָגישע עקספערימענטנ אינ אַ לערער-סעמינאַר [163]. ער איז געקומענ צומ אויספיר, אַז די 2-שאָיקע געגנשטאַנדנ קאָנענ פאַרטיילט ווערנ סימעטריש אונ אַסימעטריש, אונ דערבײַ באַקומט זיכ אַ גלײַכער דערפאָלג בענוגייע צומ פאַרגערנקענ דעמ מאַטע-ריאַל. די פּראָבלעמ פאָדערט נאָכ ווײַטערדיקע אונ גענויערע אונטערזוכונגענ. איינ זאַכ איז אָבער קלאָר אָפּנ סמאַכ פונ די שוינ געשטעלטע עקספערימענטנ, אַז די סימעטרישע פאַרטיילונג, וואָס ווערט מערסטנטייל דורכגעפירט אינ דער פּראַקטיק, איז ניט קיינ מוז. באַ געוויסע פאַלנ איז, ווײַזט אויס, בעסער די אַסימעטרישע פאַרטיילונג, וואָס גיט אַ מעגלעכקײַט פאַרקלענערנ די צאָל איבערכאַזערונגענ, דורכאַרבעטנ ביזנ סאָפ גרעסערע מעטאָדישע שטאָפ-איינסנ, גרינטלעכער פאַרפיקסירנ דעמ מאַטעריאַל.

7. ווי אַזוי באַזײַטיקנ אָביעקטיווע שוועריקײַטנ אינ דער צונויפשטעלונג פונ דעמ שאָענ-פּלאַנ

די ראַציאָנעלע צונויפשטעלונג פונ אַ פּלאַנ שטויסט זיכ אָנ אָפּ אַ ריי שוועריקײַטנ.

דער צונויפשטעלער מוז זיכ רעכענענ ניט נאָר מיט די פאָדערונגענ פונ שול-היגיענע אונ פּסיכאָלאָגיע, נאָר אויכ מיט פאַרשיידענע זײַטיקע מאָ-מענטנ.

באַמ פאַרטײלנ די לימודימ דאַרפ דיסקאַנטירט װערנ די נױטװענדיקײט װאָס ראַציאָנעלער אױסצונוצנ די ספּעציעלע לאָקאַלנ, קאַבינעטנ, לאַבאָראַטאָריעס, װאַרשטאַטנ, אַרבעט-צימערנ, מאַכשירימ א״אַװ. אַזױאַרום קומט אױס, צומבײַשפּיל, אינ ערשטנ קאָנצענטער שטעלנ האַנטאַרבעט אינ אײניקע גרופּעס אַפּ די ערשטע שאָענ אונ אינ אַנדערע אַפּ די מיטעלע אָדער אַפּ די לעצטע. באַזונדערס שװער איז ראַציאָנאַליזירנ די פאַרטײלונג אינ צװײטנ קאָנצענטער. דאָ האָבנ מיר צו טאָנ מיט לערער פונ באַזונדערע געגנשטאַנדנ, װאָס זײַנענ מערסטנטײל פאַרנומענ אינ שול אַפּ 100% פונ לערנ-טאָג. מוזנ די אַנטשפּרעכיקע לימודימ פיגורירנ סײַ אינ די ערשטע אַזױ אױכ אינ די מיטעלע אונ לעצטע שאָענ פונ לערנטאָג. נאָר אױכ מע קאָנ ניט אינ דעמ פּלאַנ פאַרװירקלעכנ די פּאָדערונגענ פונ דער שול-היגיענע אונ פונ דער פּסיכאָלאָגיע אַפּ אַלע 100%, איז היסט עס ניט, אַז מע קאָנ אײנגאַנצנ איגנאָרירנ די דאָזיקע פּאָדערונגענ. פאַרקערט, װאָס װײניקער גינסטיק עס זײַנענ די אָביעקטיװע באַדינגונגענ, אַלץ ראַציאָנעלער דאַרפנ אױסגענוצט װערנ די פאַראַנענע מעגלעכקײַטנ, קעדײַ װאָס פולער צו נײטראַליזירנ אָדער לעכאָל-אַפּאָכעמ צו פאַרקלענערנ די מינוסנ פונ דעמ פּלאַנ, װאָס שאַפנ זיכ אַדאַנק די אױסערלעכע מעניעס. דיסקאַנטירנדיק אַלע קאָנקרעטע באַדינגונגענ, דאַרפ מענ שטרעבנ דערצו, אַז אינ מעשעכ פונ טאָג זאָלנ אײַנגעשלאָסנ װערנ אונ װאָס ראַציאָנעלער אָפּגעביטנ װערנ פאַרשײדענע טיפּנ פונ לערנאַרבעט, אונ אינ מעשעכ פונ װאָכ זאָלנ די אַרבעטנ מער-װײניקער ריכטיק פאַנאַנדערגעטײלט װערנ. אױכ עס איז ניט מעגלעכ אַלע טאָג זיכ האַלטנ באַמ פּרינציפּ „מיט פרישע קױכעס צו מער אָנגעשטרענגטער אַרבעט", איז דאַרפ מענ לעכאָלאַפּאָכעס אײניקע טעג אינ מעשעכ פונ דער װאָכ איבערוקנ די שװערע לימודימ פונ די לעצטע שאָענ אַפּ די ערשטע אונ פאַרקערט.

לאָמיר זיכ פאָרשטעלנ, צומבײַשפּיל, אַז אינ שול איז פאַראַנ א לערער פונ מאַטעמאַטיק, װאָס האָט שאָענ אינ מעשעכ פונ גאַנצנ לערנ-טאָג. אינ דער פּראַקטיק װערט געװײנלעכ אַזױ פּלאַנירט זײַנ אַרבעט: די מיטעלע אָדער די ערשטע שאָענ לערנט ער שטענדיק אינ אײנ באַשטימטער גרופּע אונ די לעצטע שאָענ אינ אַנ אַנדער גרופּע. קומט אױס, אַז אײנ גרופּע װערט געשטעלט אינ באַזונדערס שלעכטע באַדינגונגענ. ראַציאָנעלער װאָלט געװענ אינ דעמ פאַל אַזױ אָרגאַניזירנ די אַרבעט, אַז דער לערער פונ מאַטעמאַטיק זאָל אינ יעדערע פונ בײדע גרופּעס פאַרנעמענ אײניקע טעג אינ דער װאָכ די מיטעלע אָדער די ערשטע שאָענ, אונ אַנדערע טעג — די לעצטע [164].

דאָרט, װו ס'איז ניט מעגלעכ צו שטעלנ דעמ לימעד אינ דער אַנטשפּרעכנדיקער שאָ, מוזנ אַפּ א געהעריקנ אופנ מאָדיפיצירט װערנ דער אינהאַלט

אין די מעטאָדן פון לימעד. דער לערער דאַרף שטענדיק געדענקען, אַז דער אינהאַלט און מעטאָד פון לימעד דאַרף פאַרשיידנאַרטיק קאָנקרעטיזירט ווערן אין פאַרשיידנאַרטיקע באַדינגונגען. דער לימעד פון מאַטעמאַטיק, צומבײַשפּיל, אַף דער ערשטער שעה אין דעם ערשטן טאָג פון דער וואָך דאַרף זיך באַמערקבאַר אונטערשיידן פון דעם זעלבן לימעד אַף דער לעצטער שעה פון דעם לעצטן טאָג פון דער וואָך. די לערער, וואָס פירן זייער אַרבעט אין די לעצטע שעהען פון טאָג, דאַרפן שטענדיק דעם דאָזיקן מאָמענט דיסקאָנטירן. זיי דאַרפן פאַרקלענערן די מעטאָדישע אָנשטרענגונגען פון דער אַרבעט, שטעלן ווייניקער פאָדערונגען צו די פּראָצעסן פון זעלבשטענדיקן דענקען, נעבן מער קאָנקרעטן, מער אָנשוילעכן מאַטעריאַל, פאַרשטאַרקן דעם עמאָציאָנעלן מאָמענט, זיך מער ווענדן צו דער ספּעציעלער דערפאַרונג און צו די ספּעציעלע אינטערעסן פון די קינדער, ניט פאָדערן קיין איינזײַטיקע דויערנדיקע קאָנצענטרירונג פון דער אויפמערקזאַמקייט, אָפּשוואַכן דעם טעמפּ פון דער אַרבעט, אַף אַ געהעריקן אויפן מאָדולירן די שטים (רײדן פּאַמעלעכער, פאַרשטאַרקן די אינטאָנאַציע); צוועקמעסיק קאָמבינירן פאַרשיידענע אָרגאַניזיר־פאָרמען (קאָלעקטיווע אַרבעט, בריגאַדע־אַרבעט, אינדיווידועלע אַרבעט) אאַוו., אאַוו.

דער לערער דאַרף אין יעדן באַזונדערן פאַל דיסקאָנטירן ניט נאָר די צײַט פונעם לימעד (די שעה אין טאָג און דעם טאָג אין דער וואָך), נאָר אויך אַ גאַנצע רײ אַנדערע מאָמענטן פון דער פאַרטיילונג, וואָס קאָנען ווירקן אַף דער אַרבעטספעיִקײַט פון די קינדער. איין און די זעלבע צווייטע שעה קאָן אין באַזונדערע טעג שאַפן פאַרשיידענע מעגלעכקײַטן פאַר דער לערנאַרבעט. אַ גרויסע ראָליע שפּילט דער פריערדיקער און נאָכפאָלגנדיקער לימעד, אַזוי צו זאָגן די אַרומרינגלונג פון דעם געגעבענעם לימעד. נאָך אַ שווערן לימעד פון מאַטעמאַטיק, צומבײַשפּיל, דאַרף דער לערער פון געווסענטעניש אַנדערש שטעלן זײַן אַרבעט, איידער נאָך אַ גרינגן לימעד פון מאָלן. נאָך אַ לימעד פון פיזקולטור, אָדער האַנטאַרבעט אין וואַרשטאַט טאָר מען ניט שטעלן קיין אַרבעט, וואָס פאָדערט איידעלע מוסקול־קאָאָרדינאַציעס, צומבײַשפּיל שרײַבן, צייכענען אָדער מאָלן. מע מוז אויך נעמען אין אַכט דעם נאָכפאָלגנדיקן לימעד. דער פעריאָד פון פיקסאַציע פאַרענדיקט זיך ניט מיטן פעריאָד פון אויפנעמען דעם מאַטעריאַל. נאָכן פעריאָד פון אויפנעמען קומט אַ פעריאָד פון אַסימילאַציע, פון אינערלעך פאַרייניקן דעם מאַטעריאַל. אויב נאָך איין אָנגעשטרענגטן לימעד קומט אַ צווייטער לימעד, וואָס ברענגט מיט זיך אַן אָנוואַקסנדיקע אָנשטרענגונג פון די זעלבע נערוון־פּסיכישע מעכאַניזמען, דעמלט שאַפט זיך אַ פּראָצעס פון קעגנזײַטיקער טאָרמאָזירונג, וואָס איז גלײַך שעדלעך פאַר בײדע לימודים.

דיסקאָנט פונ דערגרייכונגענ אינ דער לערנארבעט

1. באַדײַטונג פונ דיסקאָנט

דער דיסקאָנט פונ ארבעט שטעלט מיט זיכ פאָר איינעמ פונ די וויכטיקסטע פאַקטאָרנ, וואָס באַשטימענ די עפעקטיווקײַט פונ דער לערנאַרבעט. די ראַציאָנעלע אָרגאַניזאַציע פונעמ לערנענ, די אָנווענדונג פונ די פּאַסיקסטע מעטאָדנ אונ אויפּאַנימ פונ ארבעט, די באַצײַטנדיקע דורכפירונג פונ נייטיקע מאָסמיטלענ אונ ענדערונגענ, — דאָס אלצ איז מעגלעכ נאָר אפ דער באַזע פונ א גענויעריק אוועקגעשטעלטנ, קעסיידערדיקנ, גענויענ, פּינקטלעכנ, שנעלנ אונ פאַרלאָזלעכנ דיסקאָנט.

אזוי ווי אינ אלע איבעריקע געביטנ פונ דער סאָציאַליסטישער בוייונג, אזוי אויכ אינ דער שול־ארבעט איז דער דיסקאָנט א ווירקנדיקסט מיטל אינ קאַמפּ קעגנ אנאָנימקײַט, קלייניבירגערלעכער אויסגלײַכערײַ, לײַדיקגייערײַ אונ אָפּנאַרערײַ. אויסקלאָרנדיק אונ באַלויכטנדיק די ארבעט אונ די דערפאַרונג פונ יעדנ באַזונדערנ מיטגליד פונ שול־קאָלעקטיוו, סײַ פונ די שילער, אזוי אויכ פונ די לערער, שאַפט דער דיסקאָנט א מעגלעכקײַט אויסצוטיילנ די בעסטע פאַר א מוסטער, אונ די ערגסטע — פאַר ספּעציעלנ אויפזיכט אונ ספּעציעלע מאָסמיטלענ.

די גאַנצע סיסטעמ פונ שול־ארבעט, די צעטיילונג אפ גרופּעס, דאָס איבערפירנ פונ איינ גרופּע אינ דער אנדערער, דער קאַמפּ קעגנ אָפּגעשטאַנענקײַט אונ צווייטיאָריקײַט, דאָס איבערגיינ אפ די העכערע שטאַפּלענ פונ דער שול־סיסטעמ — דאָס אלצ פאָדערט א ריכטיק־אָרגאַניזירטנ דיסקאָנט פונ דער לערנאַרבעט אונ פונ די שול־דערגרייכונגענ פונ די קינדער.

דער דיסקאָנט פונ שול־דערגרייכונגענ האָט אויכ א ספּעציעל פּסיכאָלאָגישע באַדײַטונג פאַר דער עפעקטיווקײַט פונ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס. די עפעקטיווקײַט פונ לערנענ אונ באַזונדערס די פעסטקײַט פונ באַהערשנ יעדיעס, ווי מיר ווייסנ שוינ, הענגט אָפּ אינ א גרויסער מאָס פונ דער באַוווסטזיניקער ציל־אײַנשטעלונג: „לערנענ, קעדיי באַהערשנ אונ פאַרגעדענקענ".* דאָרט, וווּ דער דיסקאָנט איז ריכטיק אוועקגעשטעלט, ווערט די דאָזי־

* זע אויבנ, זײַט 84.

קע ציל־איַינשטעלונג געשאַפנ און קעסיידער אונטערגעהאַלטנ בא אַלע קינדער.

פילצאָליקע עקספּערימענטנ האָבנ באַוויזנ, אַז דער באַוווּסטזיַינ פונ די אייגענע דערפאָלגנ אינ אַ באַשטימטנ געביט פונ אַרבעט סטימולירט צו וויַיטערדיקער אינטענסיווער אַרבעט און וויַיטערדיקע דערפאָלגנ אינ דעמ געגעבענעמ געביט. אַ קעסיידערדיקער דיסקאַנט מיט געהעריקע אָפּשאַצונגענ, וואָס ווערנ סיסטעמאַטיש מיטגעטיילט די שילער, קאָנ דערפאַר אינ פאַלנ פונ דערפאָלגרייַכער אַרבעט סטימולירנ און מיטהעלפנ דעמ וויַיטערדיקנ אומאויפהערלעכנ פּראָגרעס פונ די קינדער. אינ פאַלנ פונ טאָעסנ און פעלערהאַפטער אַרבעט איז דער דיסקאַנט נאָכ וויכטיקער. די שטאַרק פאַרשפּרייטע געפליגלטע פראַזע: „אַפ טאָעסנ לערנענ מיר זיכ" איז ריכטיק נאָר בא איינ טנאַי: ווענ די טאָעסנ ווערנ באַציַיטנס אויפגעדעקט און דערקלערט. אויב אַ טאָעס ווערט איבערגעכאַזערט און פאַרפיקסירט, איז שוינ נאָכדעמ שווער און אָפטמאָל אוממעגלעכ פּאַטער צו ווערנ פונ אימ. דערפאַר איז נייטיק די טאָעסנ באַציַיטנס באַמערקנ און מאָביליזירנ קעגנ זיי די געהעריקע אויפמערקזאַמקייַט. דאָס איז מעגלעכ נאָר דאָרטנ, וווּ עס איז איַינגעשטעלט אַ ראַציאָנעלער קעסיידערדיקער דיסקאַנט.

דער שלוס־דיסקאַנט פונ שול־דערגרייכונגענ, וואָס קומט צומ סאָפ פונ אַ מער־ווייניק דויערנדיקנ פּעריאָד פונ אַרבעט, האָט נאָכ אַ באַזונדער וויכטיקע פּעדאַגאָגישע באַדיַיטונג פאַר דער עפעקטיווקייַט פונ לערנ־פּראָצעס דערמיט, וואָס ער סטימולירט די שילער צו איבערכאַזערנ די וויכטיקסטע עטאַפּנ פונ דער גאַנצער אַרבעט, אויפשטעלנ די צופעליק דורכגעלאָזטע אָדער שוואַכ דורכגעאַרבעטע טיילנ פונ קורס און פאַרבינדנ אַלע באַזונדערע טיילנ אינ איינ גאַנצער סיסטעמ [165].

די אַלע אויסגערעכנטע מיַילעס פונ דיסקאַנט קאָנענ רעאַליזירט ווערנ נאָר אינ דעמ פאַל, ווענ דער דיסקאַנט און די גאַנצע לערנאַרבעט ביכלאַל איז ריכטיק אוועקגעשטעלט. אינ קעגנפאַל קאָנ דער דיסקאַנט פאַרוואַנדלט ווערנ אינ אַ שעדלעכנ פאַקטאָר, וואָס טראָגט אַריַינ פאַרשיידנאַרטיקע פאַרקריפלונגענ אינ פּעדאַגאָגישנ פּראָצעס.

2. קריטעריס פונ א ריכטיק אוועקגעשטעלטנ דיסקאַנט

די וויכטיקסטע פאָדערונגענ, וואָס אַ ריכטיק אוועקגעשטעלטער דיסקאַנט דאַרפ באַפרידיקנ, זיַינענ *וואַלידקייַט* (סימפּטאָמאַטישקייַט), *אָביעקטיווקייַט* און *סיסטעמאַטישקייַט*.

1) *וואַלידקייַט אָדער סימפּטאָמאַטישקייַט פונ דיסקאַנט*.

דער דיסקאַנט איז אַ וואַלידער אָדער ס י מ פּ ט אָ מ אַ ט י ש ע ר נאָר אינ דעמ פאַל, ווענ ער דעקט אופ אונ באַשטימט גראָד דאָס, וואָס דאַרפ אויפגעדעקט אונ באַשטימט ווערנ. אָפטמאָל גיט דער דיסקאַנט אַ פאַלש בילד דערפאַר, וואָס ער ווערט דורכגעפירט מיט אינוואַלידע מעטאָדנ, ד. ה. מיט אַזוינע מעטאָדנ, וועלכע דיסקאַנטירנ ניט דאָס, וואָס מע האָט זיכ געשטעלט פאַר אַ ציל צו דיסקאַנטירנ, נאָר עפּעס גאָר אַנ אַנדער זאַכ. ווענ מע גיט, צומבײַשפּיל, די קינדער פונ דער צווייטער גרופּע אַ שריפטלעכע קאָנטראָל־אַרבעט, קעדיי צו דיסקאַנטירנ זייערע יעדיעס אפּ געזעלשאַפטקענטעניש, באַקומט זיכ אַנ שומ סאַפעק אַ פאַלש בילד, ווײַל די שריפטלעכע ענטפערס פונ די קינדער זאָגנ גיכער אײדער וועגנ זייער שלעכטנ שפּראַכווּיסנ, אײדער וועגנ זייערע יעדיִעס אינ געזעלשאַפטקענטעניש. דאָס זעלבע — ווענ מע דיסקאַנטירט די יעדיִעס פונ עלטערע קינדער אפּ פיזיק מיט דער הילפ פונ קאָמפּליצירטע אויפגאַבעס, וואָס פאָדערט די אַנווענדונג פונ אַלגעבראַיִשע גלײַכונגענ. ס'איז שווער פעסטצושטעלנ מיט וואָס דערקלערנ זיכ אייניקע שלעכטע ענטפערס פונ די קינדער: מיט זייערע שוואַכע יעדיִעס אינ פיזיק, אָדער מיט זייער שוואַכע קענטענישנ אינ אַלגעבראַ, אָדער גאָר מיט זייער ניט גענוג הויכער אַלגעמיינער באַגאַבטקייט, וואָס די קאָמפּליצירטקייט פונ דער אויפגאַבע פאָדערט.

זייער אָפט באַקומט זיכ אַ פאַלש בילד פונ די יעדיִעס אונ קענטענישנ בא די קינדער דערפאַר, וואָס די פראַגעס פונ לערער זײַנענ צו אַלגעמיינ, בייִקע קינדער קענענ אפּ אַזוינע פראַגעס געבנ אַ מער־ווייניק געלונגענעמ ענטפער, כאָטש זיי האָבנ אפּנ מאַטעריאַל זייער ווייניק געאַרבעט. אינ אַזוינע פאַלנ ווערנ אייגנטלעכ דיסקאַנטירט ניט די יעדיִעס פונ די קינדער אינעמ געגעבענעמ געגנשטאַנד, נאָר זייער אַלגעמיינע אַנטוויקלונג, באַגאַבטקייט אונ פלינקייט.

עס טרעפט זיכ, פאַרקערט, ווענ דער לערער שטעלט אַ ריי רעפּראָדוקטיווע פראַגעס, אפּ וועלכע די קינדער גיבנ אַבסאָליוט ריכטיקע ענטפערס, פונקט אַזוינע, ווי אינ ביכל. דאָס איז נאָכ אָבער ניט קיינ באַווײַז, אַז די קינדער ו ו ײ ס נ דעמ מאַטעריאַל. עס קאָנ זײַנ, אַז זיי האָבנ די ענטפערס מעכאַניש אײַנגעכאַזערט פונעמ ביכל, ניט פאַרשטייענדיק זייער טאַכ. מיט אַזוינע פראַגעס ווערנ פאַקטיש דיסקאַנטירט ניט די י ע ד י ִ ע ס פונ די קינדער, נאָר זייער מעכאַנישער זיקאָרנ.

אַ גרויסע באַדײַטונג פאַר דער וואַלידקייט פונ דיסקאַנט האָט די שפּראַכ. עס טרעפט זיכ, אַז די קינדער לייזנ ניט אַריפמעטישע בײַשפּילנ בלויז דערפאַר, וואָס זיי פאַרשטייענ ניט דעמ טעקסט פונ דער אויפגאַבע, אונ דער לערער טראָגט עס אָפּ אַפּנ חשבונ פונ זייערע שוואַכע יעדיִעס אינ אַריפמעטיק.

2) אָ ב י ע ק ט י ו ו ק ײ ט פ ו נ ד י ס ק אַ נ ט.

דער דיסקאַנט דאַרפ געבנ אַנ אָביעקטיוו־ריכטיק בילד פונ די יעדיִעס, קענטענישנ אונ פייִקייטנ, וואָס ווערנ געמאָסטנ. דער דיסקאַנט טאָר ניט פאַר־גרעסערנ אָדער פאַרמינערנ די גרייזנ, וואָס כאַראַקטעריזירנ דעמ פאַקטישנ צושטאַנד פונ די אַנטשפּרעכיקע אייגנשאַפטנ.

די אָפּשאַצונג דאַרפ באַשטימט ווערנ אויסשליסלעכ דורכ דער גרייס פונ די דאָזיקע אייגנשאַפטנ, עס דאַרפנ באַקעמפט ווערנ די אַלע זײַטיקע אונ צופעליקע פאַקטאָרנ, וואָס ווירקנ אויפנ דיסקאַנט אונ פאַרקריפּלענ זײַנע רעזול־טאַטנ.

אינ דער פּראַקטיק ווערנ די דאָזיקע צופעליקע פאַקטאָרנ ניט שטענדיק באַזײַטיקט, אונ דערפאַר לײַדנ אָפטמאָל די רעזולטאַטנ פונעמ דיסקאַנט מיט סוביעקטיוויטעט אונ צופעליקײַט.

דער דאָזיקער פאַקט איז באַשטימפּערלעכ דערוויזנ געוואָרנ מיט דער הילפ פונ פאַרשיידענע ספּעציעלע אויספאָרשונגענ.

קאַרטער (1911) האָט אויסגעפאָרשט די דערפאָלגנ פונ שילער אינ אַ מיטלשול אונ האָט פאַרגליכנ די דאָזיקע דערפאָלגנ מיט די אָפּשאַצונגענ, וואָס די זעלבע שילער האָבנ באַקומענ אינ די עלעמענטאַר־שולנ, פונ וועלכע זיי זײַנענ אַריבערגעגאַנגענ אינ דער מיטלשול. ס'האָט זיכ אַרויסגעוויזנ, אַז די דערפאָלגנ אינ דער מיטלשול פאַלנ לאַגלוטנ ניט צונויפ מיט די אָפּשאַצו־נגענ אינ די אַכטע גרופּעס פונ די עלעמענטאַר־שולנ. שילער, וואָס האָבנ באַ־קומענ אַ הויכע אָפּשאַצונג אינ איינ שול, האָבנ זיכ אַרויסגעוויזנ לויט זייערע יעדיִעס אונ פייִקייטנ ניט העכער פונ די שילער, וואָס זײַנענ אָטעסטירט גע־וואָרנ פאַר מיטעלע אינ אַ צווייטער שול.

קעלי (1913) האָט דורכגעפירט אַנ ענלעכע אויספאָרשונג אונ ער איז געקומענ צומ אויספיר, אַז די זעלבע אַרבעט, וואָס אַ פּעדאַגאָג פונ דער שול A שאַצט מיטנ באַל „גוט“, וואָלט אַ פּעדאַגאָג פונ דער שול B געשאַצט ניט ווייניקער ווי „אויסגעצייכנט“.

דזשאַנסאָנ האָט צונויפגעשטעלט אַ טאַבעלע פונ אַלע אָפּשאַצונגענ, וואָס זײַנענ געגעבנ געוואָרנ אינ איניקע שול־דעפּאַרטאַמענטנ אינ מעשענ פונ די יאָרנ 1907, 1908 אונ 1909.

ס'האָט זיכ אַרויסגעוויזנ, אַז באַ איניקע לערער פּרעוואַלירנ מערער ניד־עריקע באַלנ, באַ אַנדערע העכערע. דער פּראָצענט פונ יעדנ באַל וואַקלט זיכ זייער שטאַרק אינ פאַרשיידענע לימודימ. אינ ענגליש, צומבײַשפּיל, איז דער פּראָצענט פונ „ניט באַפרידיקט“ געווענ 15,5, אינ געשיכטע — 8,1. אינעמ לימעד פונ פראַנצויזיש איז דער פּראָצענט פונעמ העכסטנ באַל גע־ווענ 9,3, אינעמ לימעד פונ דײַטש איז דער פּראָצענט געווענ 17,1. ענגליש אונ געשיכטע האָבנ פאַרנומענ איינ אונ דאָס זעלבע אָרט אינ דער פּראָ־גראַמ. פראַנצויזיש אונ דײַטש האָבנ פאַרנומענ איינ אונ דאָס זעלבע אָרט אינ

שול. אונ דאָכ זיינענ די אָפּשאַצונגענ געווענ אַזוי פאַרשיידנ. וואָס באַווייזט, אַז פאַרשיידענע לערער גייענ צו צו דער אָפּשאַצונג מיט פאַרשיידענע מאָסנ [166].

דעם סוביעקטיוויזם פונ די אָפּשאַצונגענ קאָנ מענ דערקלערנ מיט פאַר־שיידענע סיבעס, די וויכטיקסטע פונ זיי זיינענ די פאָלגנדיקע:

א) דער סוביעקטיוויזם פונ די לערער אינעם אָפּקלייב פונ די דיסקאַנט־פאַרגעבונגענ. איינ לערער האָט אַ טענדענצ אָפּצוקלייבנ נאָר שווערע פאַרגעבונגענ, אַנ אַנדערער קלייבט מערסטנטייל אָפּ גרינגע פאַרגעבונגענ. בא דעם ערשטנ באַקומט זיכ אַ גרויסע צאָל נידעריקע באַלנ. בא דעם צווייטנ, פאַרקערט, פּרעוואַלירנ די העכערע באַלנ.

דער סוביעקטיוויזם אינעם אָפּקלייב פונ די דיסקאַנט־פאַרגעבונגענ איז טיילווייז אַ פועליוויצע פונעם סוביעקטיוויזם אינ דער אָפּשאַצונג פונ די פאַרגעבונגענ. פילצאָליקע עקספּערימענטנ האָבנ באַוויזנ, אַז די לערער שאַצנ סוביעקטיוו די שווערקייט פונ די אויפגאַבעס אונ פראַגעס, וואָס ווערנ פאַר־געלייגט די קינדער מיטנ ציל פונ דיסקאַנט.

אינגליס האָט פאָרגעלייגט לערער 10 פראַגעס פונ געאָמעטריע מיט אַ ביטע, זיי זאָלנ געבנ אַ רעלאַטיווע אָפּשאַצונג פונ די דאָזיקע פראַגעס. יעדע פראַגע האָבנ די לערער געדאַרפט אָפּשאַצנ מיט אַוועלכער־ניט־איז צאָל אַזוי, אַז די סומע פונ אַלע צענ צאָלנ זאָלנ זיינ גלייכ צו 100. די גרינגערע פראַגעס האָבנ די לערער געדאַרפט אָפּשאַצנ מיט קלענערע צאָלנ, די שווערערע—מיט גרעסערע צאָלנ. פונ 122 באַקומענע ענטפערס האָבנ 20 געגעבנ גלייכע אָפּשאַצונגענ פאַר אַלע פראַגעס (פאַר יעדער באַזונדער פראַגע—די אָפּשאַצונג 10), די איבעריקע האָבנ געגעבנ ניט גלייכע אָפּשאַצונגענ. די גוואַלדיקע פאַרשיידנקייטנ פונ די אָפּשאַצונגענ בא פאַרשיידענע לערער קאָנ מענ זענ פונ דער טאַבעלע (זע טאַבעלע זייט 201).

די טאַבעלע באַווייזט, אַז דער אונטערשייד צווישנ די אָפּשאַצונגענ פונ איינ אונ דער זעלבער פראַגע, וואָס פאַרשיידענע לערער גיבנ, וואַקלט זיכ פונ 12 ביז 20 פונקטנ. מיר זעענ, אַז די לערער גייענ זיכ שטאַרק פונאַנדער אינ זייערע אָפּשאַצונגענ. דאָס, וואָס איינ לערער רעכנט פאַר אַ גרינגער פראַ־גע, רעכנט דער צווייטער פאַר אַ שווערער. אויב דער ערשטער לערער וועט אפנ סמאַכ פונ אַ ריכטיקנ ענטפער אפ דער פראַגע געבנ אַנ אָפּשאַצונג „באַ־פרידיקט", וועט דער צווייטער לערער אפנ סמאַכ פונ דעם זעלבנ ענטפער געבנ די אָפּשאַצונג „גוט" אָדער אפילו „זייער גוט".

אַנ אַנדער בילד באַקומט זיכ, ווענ מע נעמט ניט די אָפּשאַצונגענ פונ באַ־זונדערע לערער, נאָר די אַריטמעטישע דורכשניטלעכע פונ די אָפּשאַצונגענ, וואָס עטלעכע לערער גיבנ איינ אונ דער זעלבער פראַגע.

ברוקס [167] האָט פאָרגעלייגט אינ אַ לערער־אַודיטאָריע 12 פראַגעס

פאַרשיידנאַרטיקייט פון די אָפּשאַצונגען, וואָס לערער גיבן באַזונדערע פראַגעס

אָפּשאַצונג אין %%	די צאָל לערער, וואָס האָבן געגעבן די אַנטשפּרעכנדיקע אָפּשאַצונג									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
2	—	1	—	—	—	—	—	1	1	1
3	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—
4	—	3	—	—	—	—	—	1	—	1
5	14	15	7	1	16	2	8	6	8	19
6	4	7	1	1	6	—	2	1	—	13
7	6	3	1	3	6	4	6	2	4	8
8	23	26	15	14	29	6	14	8	7	18
9	3	5	5	4	4	—	3	3	2	2
10	34	30	44	24	27	34	31	24	16	18
11	2	3	4	6	1	3	2	2	4	1
11,5	—	—	—	—	—	1	1	1	1	—
12	8	6	16	23	6	21	16	24	21	10
12,5	—	1	—	—	—	1	2	2	2	—
13	3	—	2	2	2	3	5	2	2	1
14	1	—	—	—	3	1	1	1	—	8
15	3	1	5	16	4	18	9	21	26	7
16	—	—	—	2	—	2	—	1	3	1
17	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
18	—	—	1	1	—	—	1	1	2	1
20	—	—	—	3	—	2	—	—	1	1
25	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—
וואַקלונג	12	13	15	20	14	20	13	16	18	18

פונ געשיכטע מיט א ביטע אַנצווייזנ מיט ציפער דעמ גראַד שווערקייט פונ יעדער פראַגע, אָנהייבנדיק פונ 1 פאַר דער גרינגסטער פראַגע.

קעדיי צו באַקומענ אַנ אָביעקטיווג קריטעריי אַפ אויסמעסטנ די רעלאַטיווע שווערקייט פונ די דאָזיקע פראַגעס, האָט ברוקס זיי פאָרגעלייגט אינ דער פאָרמ פונ א טעסט די קינדער פונ די אַכטע גרופּעס אינ אַלע שולנ פונעמ ראַיאָנ. לויט דער צאָל ריכטיקע ענטפערס, וואָס האָבנ זיכ באַקומענ אַפ יעדער פראַגע, האָט ברוקס איינגעשטעלט די שווערקייט פונ דער פראַגע (וואָס ווייניקער ריכטיקע ענטפערס א פראַגע באַקומט, אַלצ שווערער איז זי).

אַפ אַזא אויפנ האָט זיכ באַקומענ אַנ אָביעקטיווער קריטעריי, מיט וועלכנ ברוקס האָט פאַרגליכנ די אָפּשאַצונג פונ באַזונדערע לערער און די דורכשניטלעכע אַריטמעטישע פונ זייערע אָפּשאַצונגענ. די רעזולטאַטנ זיינענ פאַרגעשטעלט אינ דער פאָלגנדיקער טאַבעלע:

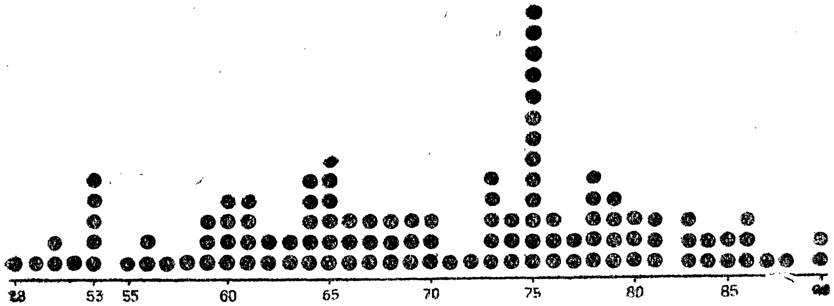
גראַד שווערקייט פונ יעדער פראַגע לויטנ אָביעקטיווג קריטעריי, לויט דער אָפּשאַצונג פונ 4 באַזונדערע לערער און לויט דער דורכשניטלעכ-אַריטמעטישער פונ אַלע אָפּשאַצונגענ

נומער פונ פראַגע	אָפּשאַצונגענ פונ די לערער: A	B	C	D	דורכשניטלעכ אַריטמעטישע	אָביעקטיווער קריטעריי
1	6	2	5	1	8	5
2	4	7	12	5	4	9
3	2	11	8	12	9	8
4	7	3	3	4	1	1
5	9	10	10	6	7	4
6	12	4	4	9	5	3
7	3	7	7	11	2	7
8	8	1	1	7	6	6
9	5	6	6	8	3	2
10	1	11	11	2	11	12
11	10	9	9	12	10	11
12	11	2	2	3	12	10

מיר זעענ, אַז די אָפּשאַצונגענ פונ באַזונדערע לערער שיידנ זיכ א סאַכ מער אַפ פונעמ אָביעקטיווג קריטעריי, איידער די דורכשניטלעכע אַריטמעטישע.

ב) דער סוביעקטיוויזמ פונ לערער אינ דער אָפּשאַצונג פונ די אויסגעפילטע אַרבעטנ און ענטפערס. פונקט

אזוי ווי דער לערער שאצט אפּ סוביעקטיוו די קאָנטראָל־פאַרגעבונג, אזוי שאצט ער אויכ אָפּ סוביעקטיוו די לייזונג פונ דער דאָזיקער פאַרגעבונג. איינ און די זעלבע אַרבעט פונ א שילער קאָנ בא איינ לערער פאַרעכנט ווערנ צווישנ די בעסטע, בא א צווייטנ — צווישנ די מיטעלע און אפילע צווישנ די ערגסטע. יעדער לערער האָט זיכ זײַנ באַזונדערע סוביעקטיווע מאָס, מיט וועלכער ער מעסט די אַרבעט פונ די קינדער, זײַנ באַזונדערנ אידעאַלנ סטאַנדאַרט, מיט וועלכנ ער פאַרגלײַכט די רעזולטאטנ פונ זייער אַרבעט.



גענ. 12, פאַנאַנדערטיילונג פונ די אָפּשאַצונגענ, וואָס 116 לערער האָבנ אויסגעשטעלט אפּ איינ און דער זעלבער שריפטלעכער אַרבעט פונ געאָמעטריע; יעדעס פינטעלע באטײַט איינ אָפּשאַצונג פונ איינ לערער. דער איבערגאַנג־באַל איז 75

סטאַרטש און עליאָט [168] האָבנ פאַרמערט אפּ א העקטאָגראַפ א קאָנטראָל־אַרבעט פונ א שילער אפּ געאָמעטריע. די קאָפּיעס האָבנ זיי צעשיקט אינ פאַרשיידענע שולנ מיט א ביטע, אז די לערער פונ געאָמעטריע זאָלנ געבנ אנ אָפּשאַצונג פונ דער דאָזיקער אַרבעט אינ פּראָצענטנ. 116 לערער האָבנ אומגעקערט די אַרבעט מיט אנטשפּרעכנדיקע אָפּשאַצונגענ. די רעזולטאטנ זײַנענ געווענ שטאַרק פאַרשיידנ. איינציקע האָבנ געשאַצט די אַרבעט מיטנ באַל 28, אַנדערע האָבנ די זעלבע אַרבעט געשאַצט מיטנ באַל 90 און העכער. 69 לערער האָבנ גערעכנט, אז מיט אזא אַרבעט טאָר מענ ניט אריבערפירנ אינ דער העכערער גרופּע, 47 האָבנ געהאַלטנ, אז מע קאָנ יאָ אריבערפירנ. אויב מיר וועלנ נעמענ אינ אכט, אז געאָמעטריע איז א פּינקטלעכע דיסציפּלינ, וואָס לאָזט ווייניקער אָרט פאַר סוביעקטיווע מיינונגענ, און דאָכ גיט זי אזא גרויסע וואַקלונג פונ אָפּשאַצונגענ, וועט פאַר אונדז קלאָר ווערנ, ווי גרויס עס איז בײַכלאַל די ראָלע פונ סוביעקטיוויזמ אינ דער אָפּשאַצונג פונ לערנ־רעזולטאטנ.

ג) צושטאַנד פונ לערער אינ צײַט פונ דיסקאָנט. איינ

אונ דער זעלבער לערער קאנ אײנ אונ די זעלבע ארבעט אפשאצנ צײטנװײז מיט א גוטנ אונ צײטנװײז מיט א שלעכטנ באל.

אינ צושטאנד פונ מידקײט גיט דער לערער אפטמאל אנ אנדער אפשאצונג, אײדער אינ צושטאנד פונ אויסגערוטקײט. אפדערנאכט קאנ די אפשאצונג זײנ אנ אנדערע, אײדער אינדערפרי. נאכ עטלעכע שלעכטע ענטפערנ, קאנ א מיטלמעסיקער ענטפער באקומענ די אפשאצונג „גוט", נאכ עטלעכע גוטע ענטפערנ קאנ דער זעלבער מיטלמעסיקער ענטפער באקומענ די אפשאצונג „שלעכט". פארשײדענע זײטיקע פאקטארנ, װאס װירקנ אפ דער שטימונג פונ לערער, קאנענ זיכ אפשפיגלענ אפ זײנע אפשאצונגענ.

ד) צושטאנד פונ שילער אינ צײט פונ דיסקאנט. אײנער אונ דער זעלבער שילער קאנ אפ אײנער אונ דער זעלבער פראגע געבנ פארשײדענע ענטפערס, אפהענגיק פונ פארשײדענע צופעליקע באדינגונגענ: צושטאנד פונ געזונט, אײנגעמידטקײט, שטימונג, באציִונג צום דיסקאנט אאװ.

צופעליק קאנ די פראגע פונ לערער אנטרעפנ אפנ שװאכסטנ פונקט פונ דעמ שילערס יעדיִעס, דעמלט קאנ ער באקומענ א שלעכטנ באל, ניט געקוקט אפ דעמ, װאס ער האט גוט דורכגעארבעט דעמ גאנצנ איבעריקנ מאטעריאל. עס קאנ זיכ אויכ טרעפנ פארקערט, אז די פראגע איז צופעליק גוט באװוסט דעמ שילער, כאטש ביכלאל איז ער אינעמ מאטעריאל װײניק באהאװנט. דעמלט באקומט ער א ניטפארדינטע גוטע אפשאצונג.

מיר זעענ, אז אפ די רעזולטאטנ פונעמ דיסקאנט װירקט פונ אײנ זײט דער פאקטאר, װאס װערט באװוסטזיניק אויסגעפרוּװט אונ געמאסטנ — דאס איז דער פאקטישער צושטאנד פונ די יעדיִעס אונ קענטענישנ בא די שילער, אונ פונ דער צװײטער זײט — פארשײדענע זײטיקע פאקטארנ, װאס פארטונקלענ אונ פארקריפלענ דאס עמעסע בילד פונ די יעדיִעס אונ קענטענישנ.

װאס מער די צופעליקע פאקטארנ װערנ באזײטיקט, װאס בולטער עס טרעט ארויס דער הויפּטפאקטאר, די יעדיִעס אונ קענטענישנ, אלצ בעסער איז דער דיסקאנט.

אבער אינגאנצנ באזײטיקנ די צופעליקע פאקטארנ איז ניט שטענדיק מעגלעכ, עס האנדלט זיכ מערסטנטײל בלויז װעגנ פארקלענערנ ביז א מינימום זײער װירקונג.

דארומ, װו עס איז ניט מעגלעכ צו באזײטיקנ אינגאנצנ די צופעליקע פאקטארנ, דארפ מענ לעכאלאפּאכעס נעמענ אינ אכט זײער עקזיסטענצ אונ ארײנטראגנ די געהעריקע קארעקטיװנ אינ דער אפשאצונג. צוליב דעמ איז װיכטיק צו װיסנ דעמ כאראקטער פונ די פעלערנ, װאס קאנענ ארויסגערופנ װערנ אינ דער אפשאצונג דורכ די פארשײדענע זײטיקע פאקטארנ.

אײניקע זײטיקע פאקטארנ װירקנ אפ דער אפשאצונג שטענדיק אינ אײנ

ריכטונג אונ רופנ ארויס קאָנסטאנטע (באשטענדיקע) פעלערנ אינ די אָפּשאצונגענ. אויב בא דעם לערער איז א טענדענצ פאָרצולייגנ שווערע פראַגעס, אָדער שטעלנ גרעסערע פאָדערונגענ צו די ענטפערס פונ די שילער, פירט, געוויינלעכ, די דאָזיקע טענדענצ צו א שטענדיקער פארמינערונג פונ די אָפּשאצונגענ. פארקערט, ווענ דער לערער האָט א טענדענצ אָפּצוקלייבנ גרינגע פראגעס, אָדער שטעלנ קליינע פאָדערונגענ צו די ענטפערס פונ די קינדער, באקומענ בא אימ אלע שילער העכערע אָפּשאצונגענ.

אנדערע זייטיקע פאקטאָרנ רופנ ארויס צופעליקע פעלערנ. אמאָל ווירקנ זיי אינ איינ ריכטונג אונ אמאָל אינ אנ אנדער ריכטונג. צו די דאָזיקע פאקטאָרנ געהערט דער צושטאנד פונעמ לערער אונ דער צושטאנד פונ די קינדער בעשאסנ דיסקאָנט.

די קאָנסטאנטע פעלערנ שפיגלענ זיכ ניט אָפּ אפ דער אינערלעכער ראנזשירונג פונ די שילער, דה. אפ זייער פאנאנדערטיילונג לויט זייערע פייקייטנ אָדער יעדיִעס אינ א באשטימטער ריי. די פעלערהאפטיקייט אינ דער אָפּשאצונג אפ ארופ אָדער אראָפּ רירט אָנ אלע שילער אינ א גלייכער מאָס, אונ דערפאר איז די רעלאטיווע אָפּשאצונג פונ יעדנ באזונדערנ שילער בענוגייע צו די איבעריקע מער-ווייניק ריכטיק: דער שוואכערער באקומט א נידעריקערע אָפּשאצונג, דער שטארקערער — א העכערע.

די צופעליקע פעלערנ שפיגלענ זיכ שוינ יאָ אָפּ אפ דער ראנזשירונג. אדאנק די דאָזיקע פעלערנ קאָנ דער שטארקערער שילער באקומענ א נידעריקערנ באל אונ דער שוואכערער א העכערנ.

דאָרטנ, וווּ מע אינטערעסירט זיכ ניט מיט דער אינערלעכער ראנזשירונג פונ די שילער, נאָר מיט דער דורכשניטלעכער אָפּשאצונג, אויב מע וויל, צומביישפיל, פארגלייכנ די דערגרייכונגענ פונ איינ גרופע מיט די דערגרייכונגענ פונ אנ אנדער גרופע, אָדער די דערגרייכונגענ פונ איינ שול מיט די דערגרייכונגענ פונ אנ אנדער שול, האָבנ מיר שוינ צו טאָנ מיט א פארקערטער ווירקונג פונ קאָנסטאנטע אונ צופעליקע פעלערנ. די קאָנסטאנטע פעלערנ געבנ א פאלש בילד, אָדער צו א הויכע, אָדער צו א נידעריקע אָפּשאצונג. די צופעליקע פעלערנ, פארקערט, קאָנענ בא א גרויסער צאָל שילער נייטראליזירט ווערנ, ווייל וויפל עס זיינענ פאראנ שאנסנ פונ צופעליקנ איבערשאצנ, אזויפיל בערעכ קאָנענ זיינ שאנסנ פונ צופעליקנ ניט דערשאצנ, אזוי-ארום קאָנ די דורכשניטלעכע בלייבנ ניט געענדערט.

אָפּשאצנדיק אוועלכנ-ניט-איז סיסטעם פונ דיסקאָנט, דארפ מענ שטענדיק נעמענ אינ אכט די מעגלעכע זייטיקע אונ צופעליקע ווירקונגענ אונ דעמ כאראקטער פונ די פעלערנ, וואָס ווערנ דורכ זיי ארויסגערופנ אינעמ רעזולטאט פונ דער דיסקאָנטארבעט.

3) סיסטעמאטישקייט פונ דיסקאָנט.

די באַשטימונג פונ דער פּאַרטיי פונעמ 25־טנ אויגוסט 1932 יאָר ווײַזט אָנ, אַז „אינ גרונט פונעמ דיסקאָנט פונ דער שול־אַרבעט דאַרפ געלייגט ווערנ דער לויפנדיקער אינדיווידועלער סיסטעמאַטיש־דורכגעפירטער דיסקאָנט פונ די ידיעות בײַ די שילער. דער פּעדאַגאָג דאַרפ אינ פּראָצעס פונ דער לערנאַרבעט אויפמערקזאַמ דערלערנענ יעדנ שילער".

די סיסטעמאַטישע דורכפירונג פונעמ דיסקאָנט, די סיסטעמאַטישע דערלערנונג פונ יעדנ באַזונדערנ שילער איז אומבאַדינגט נייטיק צוליב דעמ, קעדיי צו באַקומענ אַנ אָביעקטיוו בילד וועגנ די פייִקייטנ, ידיעות און קענטענישנ פונ די קינדער. אָנ אַזאַ סיסטעמאַטישער אַרבעט איז ניט מעגלעכ צו דערגרייכנ די אַלע וויכטיקע פּעדאַגאָגישע צילנ, וואָס שטייענ פאַרנ דיסקאָנט.

דעמ דיסקאָנט דאַרפ מענ אָנהייבנ פונעמ ערשטנ טאָג פונעמ לערניאָר. דער אײַנלייטנדיקער דיסקאָנט, וואָס ווערט דורכגעפירט אינ די ערשטע טעג פונעמ לערניאָר, האָט אַ ספּעציעלע באַדײַטונג. קעדיי ריכטיק אויפצושטעלנ די אַרבעט אָפ זײַנ דיסציפּלינ, דאַרפ דער לערער האָבנ אַ פאָרשטעלונג וועגנ דעמ, וויאַזוי זײַנענ די קינדער צוגעגרייט אויפצונעמענ די דאָזיקע דיסציפּלינ, דאָס גיט דער אײַנלייטנדיקער דיסקאָנט. קעדיי צו אינדיווידואַליזירנ דעמ פּעדפּראָצעס, אימ צופּאַסנ צו די אינדיווידועלע אייגנאַרטיקייטנ פונ באַזונדערע שילער, דאַרפ מענ שוינ פונעמ ערשטנ טאָג זיכ פאַרנעמענ מיטנ אויסלערנענ די דאָזיקע אינדיווידועלע באַזונדערקייטנ, דאָס איז אויכ די אויפגאַבע פונעמ אײַנלייטנדיקנ דיסקאָנט. דער אײַנלייטנדיקער דיסקאָנט גייט איבער אינ אַ טאָגטעגלעכנ, סיסטעמאַטישנ, לויפנדיקנ דיסקאָנט, וואָס גיט אַ מעגלעכקייט באַצײַטנס באַמערקנ די פעלערנ פונ די קינדער, קעדיי זיי באַצײַטנס צו פאַריכטנ, און צוזאַמענ דערמיט ביסלעכווײַז זאַמלענ מאַטעריאַלנ פאַר דער ענדגילטיקער אָביעקטיווער אינדיווידועלער אָפּשאַצונג פונ יעדנ קינד באַזונדער.

צומ סאָפ פונעמ לערניאָר ווערט דורכגעפירט אַ שלוס־דיסקאָנט אינ דער פאָרמ פונ קאָנטראָל־פּרוּונ, וואָס דאַרפנ מיט זיכ פאָרשטעלנ אַנ אָרגאַנישע פאַרענדיקונג פונעמ גאַנצנ סיסטעמאַטישנ יאָר־דיסקאָנט.

3. מעטאָדנ פונ לויפנדיקנ דיסקאָנט

די וויכטיקסטע מעטאָדנ, מיט וועלכע דער לערער קאָנ זיכ באַנוצנ אינעמ לויפנדיקנ דיסקאָנט פונ די שילערישע דערגרייכונגענ, זײַנענ די פאָלגנדיקע:

1. מעטאָד פונ באַאָבאַכטנ די אַרבעט פונ די שילער.
2. מעטאָד פונ אויסלערנענ די שטאָפּלעכע רעזולטאַטנ פונ דער לערנ־אַרבעט.

3. מעטאָד פון קאָנטראָל־פאַרנעבונגען.
4. מעטאָד פון פאַרהער.
5. מעטאָד פון מעסטן.

יעדער פון די דאָזיקע מעטאָדן האָט זײַנע ספּעציפישע מעלות און בעסערוינגען. מע דאַרף קענען אָנווענדן יעדערן פון זיי אַפן געהעריקן אָרט, מע דאַרף קענען קאָמבינירן די אָנווענדונג פון די אַלע מעטאָדן צוזאַמען, קעדיי נייטראַליזירן זייערע ספּעציפישע בעסרוינגען און אָפּ אַזאַ אופן באַקומען אַ ריכטיקע פאָרשטעלונג וועגן די ידיעות און קענטעניש, וואָס ווערן אויסגעפרוווט. צוליב דעם איז נייטיק זיך באַקענען מיט די וויכטיקסטע אייגנשאַפטן פון די דאָזיקע מעטאָדן, מיט זייערע ספּעציפישע מעלות און בעסרוינגען.

1. מעטאָד פון באַאָבאַכטונג.

דער מעטאָד פון באַאָבאַכטונג באַשטייט אין דעם, וואָס די אָפּשאַצונג ווערט געמאַכט אַפן סמך פון די קינדערשע אַרויסווײַזונגען איגעם פּראָצעס פון זייער טאָגטעגלעכער נאָרמאַלער אַרבעט. די אַרויסזאָגונגען פון די קינדער, זייערע פראַגעס און ענטפערן, זייער אופן פון אַרבעט איבערן ביכל, אָדער אין וואַרשטאַט און אין לאַבאָראַטאָריע — דאָס אַלץ גיט אַ פאַרשיידנאַרטיקן מאַטעריאַל, אַפן סמך פון וועלכן דער לערער קאָן זיך שאַפן אַ בילד וועגן די פייִקייטן, ידיעות און קענטעניש פון די קינדער.

דער מעטאָד פון באַאָבאַכטונג פאַרמאָגט זייער גרויסע מעלות, די וויכטיקסטע פון זיי זײַנען די פאָלגנדיקע:

א) דער מעטאָד פון סיסטעמאַטישער באַאָבאַכטונג דיסקאָנטירט די ידיעות, קענטעניש און פייִקייטן פון די שילער אין די באַדינגונגען פון נאָרמאַלער טאָגטעגלעכער אַרבעט.

ב) דער מעטאָד דיסקאָנטירט ניט נאָר די ר ע ז ו ל ט א ט ן פון דער קינדערשער אַרבעט, נאָר אויך דעם פּ ר אָ צ ע ס פון אַרבעט. ער גיט אַן ענטפער ניט נאָר אַפּ דער פראַגע, „וו אָ ס פאַר אַ דערגרייכונגען האָבן די שילער", נאָר אויך אַפּ דער פראַגע „ווי אַזוי גייען זיי צו זייערע דערגרייכונגען".

ג) דער דאָזיקער מעטאָד באַוויזיקט די ווירקונג פון אַ גאַנצער ריי צופעליקע פאַקטאָרן, אַפּ וויפל ער גיט די מעגלעכקייט זיך באַקענען מיטן שילער אין פאַרשיידענע לאַגעס און אין פאַרשיידענע צושטאַנדן, קאָנטראָלירן און פאַרריכטן די אָדער יענע אײַנדרוקן און לעבאַטבילעדיקע מיינונגען וועגן שילער.

די מעלעס פון סיסטעמאַטישער באַאָבאַכטונג וואַרפן זיך אַזוי שטאַרק אין די אויגן, אַז איניקע פעדאַגאָגן רעכענען אַפילו פאַר מעגלעך זיך באַגרענעצן נאָר מיט דעם דאָזיקן מעטאָד צוליב די צוועקן פון דיסקאָנט.

דערביַי ווערט געמאכט א צווייענדיקער פעלער: ערשטנס, פארגעסט מענ זיכ, אז פארנ דיסקאנט שטייט א גאנצע ריי אזוינע אויפגאבעס, וואָס קאָנענ ביכלאל ניט געלייזט ווערנ מיט דער הילפ פונ סיסטעמאטישער באאָבאכ־טונג; צווייטנס, לאָזט מענ ארויס פונ אויג אייניקע ספעציפישע כעסרוינעס פונ דעמ האָזיקנ מעטאָד.

דער וויכטיקסטער כיסאָרנ פונ באאָבאכטונג, ווי א מעטאָד פונ דיסקאָנט, באשטייט אינ דעמ, וואָס דער לערער האָט פאר זיכ שטענדיק א שטארק קאָמפליצירטע סיטואציע. די פארשיידענע ארויסווייזונגענ פונ די קינדער אינ זייער טאָגטעגלעכער נאָרמאלער ארבעט, באזונדערס אינ די באדינגונגענ פונ קאָלעקטיווער ארבעט, זיינענ אָפטמאָל איבערגעפלאָנטערט אונ אנטהאלטנ אינ זיכ פארשיידענע זייטיקע צופעליקע עלעמענטנ, וואָס פארטונקלענ דאָס בילד פונ די פאקטישע קינדערשע יעדיִעס אונ קענטעניש. אויב דער לערער וועט זיכ פארלאָזנ אויסשליסלעכ אפ פאסיווער באאָבאכטונג, וועט ער אינ בעסטנ פאל באקומענ אנ אלגעמיינעמ איינדרוק פונעמ קינד, אָבער נישט קיינ קלאָר בולעט בילד וועגנ דעמ, וואָס עס ווייס אונ קענ בעעמעסנ אינ דעמ אָדער אינ יענעמ געביט פונ דער שול־ארבעט. די געפאר פונ סוביעקטיוויזמ אינ די אָפשאצונגענ, וואָס ווערנ געגעבנ אפנ סמאכ פונ פא־סיווע באאָבאכטונגענ, ווערט נאָכ פארשטארקט אדאנק דער אינערציע פונ איינגעשטעלטע מיינונגענ וועגנ מענטשנ אונ זאכנ. אויב עס האָט זיכ איינמאָל געשאפנ באמ לערער א פאָזיטיווע מיינונג וועגנ א שילער, איז ער שוינ געוויינלעכ גענייגט צו באמערקנ מערער זיינע גוטע זייטנ איידער די שלעכ־טע. דערצו דארפ מענ נאָכ צוגעבנ, אז די באאָבאכטונגענ פונעמ לערער זיי־נענ געוויינלעכ אויבערפלעכלעכע, ווייל זיי ווערנ געמאכט פארבַיגייענדיק. אפ וויפל די גרונט־ארבעט פונעמ לערער איז דאָכ ניט פירנ באאָבאכטונגענ, נאָר פירנ דעמ לימעד. דאָס פארגרעסערט נאָכ מערער די געפאר פונ סוביעקטיוויקייט.

עס איז קלאָר, אז דער מעטאָד פונ סיסטעמאטישער באאָבאכטונג קאָנ געבנ בעסערע אָדער ערגערע רעזולטאטנ, אָפהענגיק דערפונ, וויאַזוי ער ווערט אָנגעווענדט. וואָס סיסטעמאטישער די באאָבאכטונג ווערט דורכגע־פירט, וואָס באוווסטזיניקער דער לערער אנאליזירט זיינע באאָבאכטונגענ, וואָס ראציאָנעלער ער היט איינ, פארגלייכט אונ קאָמבינירט די רעזולטאטנ פונ פארשיידענע באאָבאכטונגענ, אלץ בעסער, אלץ עפעקטיווער איז דער דיסקאָנט.

צוליב דער ראציאָנאליזאציע פונ די באאָבאכטונגענ קאָנ מענ רעקאָמענ־דירנ די פאָלגנדיקע מאָסמיטלענ:

א) באוווסטזיניק אונ סיסטעמאטיש לויט א באשטימטער ריי אויסטיילנ באזונדערע קינדער אָדער קליינע גרופעס קינדער פאר באאָבאכטונג אינ מע־שעכ פונ א באשטימטער צייט. ניט ארויסלאָזנדיק פונ אויג אלע איבעריקע

קינדער, אפ וויפל דאָס פאָדערט דער נאָרמאַלער גאַנג פונ דער לערנאַרבעט, דאַרפ מענ אינ מעשענ פונ דער באַשטימטער צײַט מערער קאָנצענטרירנ די אויפמערקזאַמקײַט אפ די אָנגעמערקטע קינדער: זיי פאַרגעבנ מערער פראַגעס, אָפטער אַרויסרופנ צומ טאָוול, גענויער איבערקוקנ זייערע העפטנ אאַוו.

ב) אפנ סמאַכ פונ די ערשטע אײַנדרוקנ זיכ פרוּוונ אויסשטעלנ פאָרלויפיקע כאַראַקטעריסטיקעס פונ די שילער אונ נאָכדעמ סיסטעמאַטיש קאָנטראָלירנ די דאָזיקע כאַראַקטעריסטיקעס מיט דער הילפ פונ ווײַטערדיקער באַאָבאַכטונג אונ אַנדערע מעטאָדנ פונ דיסקאַנט, אַרײַנטראָגנדיק אינ זיי די נייטיקע ענדערונגענ, דערגאַנצונגענ אונ אויסבעסערונגענ.

ג) זיכ באַנוצנ בעשאַס דער באַאָבאַכטונג מיט א באַשטימטער סכעמע, קעדיי גרינגער אויסטיילנ פונ די אַלגעמיינע אײַנדרוקנ די באַזונדערע „עפעסנ", וואָס כאַראַקטעריזירנ די אָדער יענע זײַטנ פונ דער קינדערשער אויפפירונג, די אָדער יענע אייגנשאַפטנ זייערע. מע קאָנ, צומבײַשפּיל, צוליבנ אַנאַליז פונ די קינדערשע אַרויסזאָגונגענ, זיכ באַנוצנ מיט אַזאַ סכעמע:

1) וויסנ פונ פאַקטנ,
2) פאַרשטיינ די פאַרבינדונגענ צווישנ די פאַקטנ,
3) קענענ אָנווענדנ די יעדיעס אונ קענטענישנ צו נײַעמ מאַטעריאַל,
4) פאָרמולירנ.

זיכ סטאַרענ אפנ סמאַכ פונ די אַרויסזאָגונגענ דיסקאַנטירנ יעדנ פונ די אָנגעוויזענע קאָמפּאָנענטנ באַזונדער.

ד) סיסטעמאַטיש דאָקומענטירנ די באַאָבאַכטונגענ, פאַרשרײַבנ ניט בלויז די אָפּשאַצונגענ, נאָר אויכ, אפ וויפל ס'איז מעגלעכ, די בוילעטסטע פאַקטנ פונ יעדער באַזונדערער באַאָבאַכטונג. באַזונדערס וויכטיק איז פאַרשרײַבנ די טיפּישע טאָעסנ פונ די קינדער. אינ דער דאָקומענטיר־אַרבעט זיכ באַנוצנ מיט פאַרקירצונגענ אונ טנאַיצייכנס, קעדיי וואָס ווייניקער צײַט פאַרטערנ אפ דעמ פאַרשרײַבנ, מאַכנ די ענדגילטיקע אָפּשאַצונגענ אפנ סמאַכ פונ זאָרגעוודיקנ פאַרגלײַכנ אונ קעגנשטעלנ די נאָטיצנ פונ פאַרשיידענע באַאָבאַכטונגענ.

2. מעטאָד פונ אויסלערנענ די שטאָפלעכע רעזולטאַטנ פונ דער קינדערשער אַרבעט.

אינ רעזולטאַט פונ דער לערנאַרבעט באַקומענ זיכ פאַרשיידענע מאַטעריעלע שפורנ אינ דער פאָרמ פונ שריפטלעכע אַרבעטנ, געמעלנ, צייכענונגענ, פּראָדוקטנ פונ האַנטאַרבעט, נאָטיצנ, טאָגביכלעכ אאַוו. די דאָזיקע מאַטעריאַליזירטע רעזולטאַטנ פונ דער לערנאַרבעט קאָנענ אויסגענוצט ווערנ צוליבנ דיסקאַנט פונ די פייִקײַטנ, יעדיעס אונ קענטענישנ פונ די קינדער.

דער דאָזיקער מעטאָד פונ דיסקאַנט איז אינ א סאַכ פּראָטימ ענלעכ צו דעמ מעטאָד פונ באַאָבאַכטונגענ. דאָ איז אויכ באַזײַטיקט די ווירקונג פונ

די שטערנדיקע פאקטארנ, וואָס ווערנ ארויסגערופנ דורכ א קינסטלעכער דימ־קאָנטרסימואציע.

עס איז גיטא די געפאר פונ צופעליקײטנ, אפ וויפל די אָביעקטנ שטעלנ מיט זיכ פאָר רעזולטאטנ פונ דער קינדערשער ארבעט אינ מעשעכ פונ א לענגערנ צײטפעריאָד.

כוצ דעמ האָט דער מעטאָד פונ אויסלערנענ די שטאָפלעכע רעזולטאטנ פונ דער לערנארבעט נאָכ זײנע ספעציפישע מײלעס. אפ וויפל די דאָזיקע רעזולטאטנ זײנענ אָביעקטיווירט אונ קאָנענ זיכ געפינענ אינ רעשומ פונעמ לערער אינ מעשעכ פונ א גרעסערער צײט, האָט דער לערער א מעגלעכקײט גענויער אונ זאָרגעוודיקער זיכ מיט זײ באקענענ, פארגלײכנ צווישנ זיכ, צוגלײכנ צו א באשטימטנ געגעבענעמ שאבלאָנ. דאָ איז אויכ גרינגער פארגלײכנ די אָפּשאצונגענ פונ פארשײדענע לערער אונ עקספערטנ. דאָס אלצ פארגרעסערט די מעגלעכקײט פונ אָביעקטיווער שאצונג.

באגלײכ מיט די מײלעס דארפ מענ אָנווײזנ אפ די בעסרוינעס פונ דעמ דאָזיקנ מעטאָד:

א) ניט שטענדיק איז דאָ די זיכערקײט, אז די דיסקאָנטראָביעקטנ געהערנ בעמעס צו די קינדער, וואָס האָבנ זײ דערלאנגט, אז זײ שטעלנ מיט זיכ פאָר א פראָדוקט פונ זײער אײגענער זעלבשטענדיקער ארבעט.

ב) אָפטמאָל לײדט בא דעמ דאָזיקנ מעטאָד די וואלידקײט (סימפּטאָמאַטישקײט) פונעמ דיסקאָנט. א שריפטלעכע ארבעט אפ פיזיק קאָנ זײנ זײער א שלעכטע ניט דערפאר, וואָס דער שילער קענ קײנ פיזיק ניט, נאָר דערפאר, וואָס ער באהערשט ניט די שפראכ.

קעדײ פארקלענערנ די געפאר פונ סוביעקטיוויזמ אינ דער אָפּשאצונג גופע פונ דעמ אָדער יענעמ אָביעקט, קאָנ מענ רעקאָמענדירנ צווײ מעטאָדנ:

א) דער מעטאָד פונ אנאליז. אויסארבעטנ א ספעציעלע סכעמע, וואָס מערקט אָנ די וויכטיקסטע זײטנ אונ אײגנשאפטנ פונעמ געגעבענעמ אָביעקט. מיט דער הילפ פונ דער סכעמע אנאליזירנ דעמ אָביעקט אפ זײנע קאָמפּאָנענטנ אונ געבנ די אָפּשאצונג פונ יעדנ קאָמפּאָנענט באזונדער. צוליב דער אָפּשאצונג פונ כסאַוו, צומבײשפּיל, ליעט פאָר דער אמעריקאנער פעדאגאָג פרימענ די פאָלגנדיקע סכעמע:

1) אָנבײג פונ די אויסיעס, 2) באציִונג צו דער ליניע, 3) קוואליטעט פונ דער ליניע, 4) די פאָרמ פונ די אויסיעס אונ 5) די פאנאנדערטײלונג פונ די אויסיעס.

אָפּשאצנדיק יעדנ קאָמפּאָנענט פונ כסאַוו באזונדער, קאָנ מענ געבנ אפ דעמ דאָזיקנ סמאכ א מער אָביעקטיווע אלגעמײנע אָפּשאצונג פונ דער דאָזיקער קענטעניש. אזוינע אנאליטישע סטאנדארטיזירטע סכעמעס גיט די אמעריקאנער עקספּערימענטאלע פעדאגאָגיק פאר דער אָפּשאצונג פונ פאר־

שיידענע אָביעקטנ: קסאוו, ליטעראַרישע קאָמפּאָזיציעס, געמעל, פאַרשיידענע פּראָדוקטנ פונ האַנטאַרבעט אאוו.

ב) דער מעטאָד פונ שקאַלעס. דער דאָזיקער מעטאָד באַשטייט אינ דעמ, וואָס דער שטאַפּלעכער רעזולטאַט פונ דער קינדערשער אַרבעט ווערט פאַרגליכנ מיט ספּעציעל צוגעקליבענע מוסטערנ פונ פאַרשיידענער קוואַליטעט. די דאָזיקע מוסטערנ ווערנ אַזוי אָפּגעקליבנ אונ אַזוי איינגעאָרדנט, אַז עס באַקומט זיכ אַ מער־ווייניק בעהאַדראַגיקער איבערגאַנג פונעמ ערגסטנ צו דעמ בעסטנ עקזעמפּליאַר. אַזוי אַרומ ווערט צוגעגרייט אַ שקאַלע, מיט וועלכער מע פאַרגלייכט דעמ געגעבענעמ אָביעקט. איבערקוקנדיק דעמ אָביעקט לויט דער שקאַלע (פונעמ ערגסטנ צו דעמ בעסטנ מוסטער) געפינט מענ פאַר אימ דאָס געהעריקע אָרט צווישנ צוויי שכייניסדיקע מוסטערנ, פונ וועלכע איינער איז העכער פונ אימ (אָדער ענלעכ צו אימ) לויט דער קוואַליטעט, אונ דער צווייטער איז נידעריקער פונ אימ (אָדער ענלעכ צו אימ).

נומערנ פונ די דאָזיקע מוסטערנ באַשטימענ די אָפּשאַצונג פונ אויסגע־פרוווטנ אָביעקט. אינ דער אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגיק ווערנ פאַרגעלייגט אַזוי־נע סטאַנדאַרטיזירטע שקאַלעס פאַר דער אָפּשאַצונג פונ קסאוו, ליטקאָמפּאָ־זיציעס, געמעלנ אאוו.

3. מ ע ט אָ ד פ ו נ ק אָ נ ט ר אָ ל ־ פ א ר ג ע ב ו נ ג ע נ.

באַמ מעטאָד פונ קאָנטראָל־פאַרגעבונגענ ווערט אויכ די אָפּשאַצונג געגעבנ אָפּנ סמאַכ פונ אויסלערנענ די מאַטעריאַליזירטע רעזולטאַטנ פונ דער קינדער־שער אַרבעט, נאָר דאָ ווערט די דאָזיקע אַרבעט ספּעציעל פאַרגעבנ מיטנ ציל פונ דיסקאַנט. דער לערער פאַרגיט די קינדער לייזנ אַנ אויפגאַבע, אָנשרייבנ אַנ אַרבעט, אויסצייכענענ אַ געמעל אאוו. ספּעציעל צוליב דעמ, כדי אָפּנ סמאַכ פונ די אויסגעפילטע אַרבעטנ דיסקאָנטירנ זייערע קענטעניש אונ פיי־קייטנ. די מײַלע פונ דעמ דאָזיקנ מעטאָד אינ פאַרגלייכ מיט די ערשטע צוויי (באַאָבאַכטנ, אויסלערנענ רעזולטאַטנ פונ דער טאָגטעגלעכער לערנאַרבעט) באַשטייט אינ דעמ, וואָס דער לערער האָט אַ מעגלעכקייט ספּעציעל צוקלייבנ די פאַרגעבונגענ אינ העסקעמ מיטנ דירעקטנ ציל פונ דיסקאַנט. אַזוי אַרומ קאָנ דאָ אינ אַ גרעסערער מאָס גאַראַנטירט ווערנ די סימפּטאָמאַטישקייט פונ דיסקאַנט, אײידער אינ די פאַלנ, ווענ די אַרבעטנ ווערנ אויסגעפילט ניט ספּעציעל צוליב דיסקאַנט.

דער כיסאָרנ פונ דעמ מעטאָד באַשטייט אינ דעמ, וואָס דאָ שאַפט זיכ שוינ אַ קינסטלעכע סיטואַציע. דער באַוווסטזיינ פונ דעמ, אַז די אַרבעט איז געגעבנ געוואָרנ צוליב דיסקאַנט, אַז אָפּנ סמאַכ פונ דער אַרבעט וועט געגעבנ ווערנ אַנ אָפּשאַצונג, דער דאָזיקער באַוווסטזיינ דריקט אָפּטמאָל אָפּ דער פּסיכיק פונ די קינדער אונ זעצט אַראָפּ זייער אַרבעטס־עפעקטיווקייט. אַזוי אַרומ קאָנ זיכ באַקומענ אַ פאַלש בילד וועגנ דעמ עמעסנ צושטאַנד פונ

זייערע יעדיִעס אונ פייִקייטנ. שריפטלעכע קאָנטראָל־ארבעטנ רופנ ארויס א געהעכערטע נערוונ־אָנשטרענגונג אונ קאָנענ שעדלעכ ווירקנ אפנ געזונט־צושטאנד פונ די קינדער. אָבער דאָרטנ, וווּ מע באנוצט זיכ מיט דעמ דאָזיקנ מעטאָד סיסטעמאטיש, ווערנ די קינדער צו אימ ביסלעכווייז צוגעוווינט, אונ ער רופט ניט מער ארויס קיינ קרענקלעכע רעאקציעס.

די וויכטיקסטע פאקטאָרנ, וואָס ווירקנ אפ דער עפעקטיווקייט פונ די קאָנטראָל־פארגעבונגענ, ווי א מעטאָד פונ דיסקאָנט, זיינענ די פאָלגנדיקע:

1) דער אָפּקלייב פונ די פארגעבונגענ, 2) די אָרגאניזאציע פונ ארבעט איבער די פארגעבונגענ אונ 3) די אָביעקטיווקייט פונ אָפּשאצנ די באקומענע רעזולטאטנ.

די קאָנטראָל־פארגעבונגענ דארפנ זיינ וואָס פּאָשעטער, קלאָרער אונ צוגענגלעכער לויט זייער פאָרמ. אָנשטאָט צו געבנ איינ אויפגאבע, אינ וועלכער עס גייענ ארייִנ פראגעס פונ עטלעכע פארשיידענע קאפיטלעכ פונ אריטמעטיק, צומ ביישפּיל, איז בעסער צו געבנ עטלעכע פּאָשעטע אויפגאבעס אפ יעדנ קאפיטל באזונדער, אויב עס פאָדערט זיכ ניט ספּעציעל אויספּרווונ די קענטעניש פונ די קינדער קאָמבינירנ יעדיִעס פונ באזונדערע קאפיטלעכ.

אָרגאניזירנדיק די ארבעט פונ די קינדער איבער די פארגעבונגענ, דארפ מענ באזייטיקנ די מעגלעכקייט פונ איבערשרייבנ, פונ אונטערזאָגנ איינער דעמ אנדערנ, פונ באנוצנ זיכ מיט שפּארגאלקעס אאַוו. דאָ שטייט פאַר פארנ לערער א גרויסע דערציִונג־ארבעט. מע דארפ אפּעלירנ צו דער באוווּסטזיניקייט פונ די קינדער, זיי דערקלערנ די באדייטונג פונעמ דיסקאָנט אונ די נייטיקייט גאראנטירנ פאר אימ די געהעריקע נאָרמאלע באדינגונגענ. צו דער ארבעט דארפ מענ צוציִענ די שילערישע אונ פּיאָנערישע אָרגאניזאציעס. אינ דער אָרגאניזאציע גופע פונ דער שריפטלעכער דיסקאָנט־ארבעט קאָנ מענ אויסנוצנ אייניקע מיטלענ, וואָס פארלייכטערנ דעמ קאמפ מיט איבערשרייבנ. מע קאָנ, צומ ביישפּיל, צוגרייטנ צוויי שריפטלעכע ארבעטנ פונ איינ אונ דער זעלבער שווערקייט אונ געבנ די שילער, וואָס זיצנ אפ איינ פארטע, פארשיידענע ארבעטנ. די פראגע, צי מעג מענ דערלויבנ די קינדער זיכ באנוצנ בעשאס די קאָנטראָל־ארבעטנ מיט זייערע נאָטיצנ אונ הילפ־ביכלעכ, הענגט אָפּ פונ דער אויפגאבע, וואָס שטייט פאר דער קאָנטראָל־פארגעבונג. אויב די אויפגאבע איז קלאָר צו מאכנ די יעדיִעס פונ די קינדער, דעמלט טאָר ניט דערלויבט ווערנ זיכ באנוצנ מיט הילפ־מאטעריאלנ. אויב די אויפגאבע איז קלאָר מאכנ, ווי אזוי קענענ זיי אָנווענדנ די באקומענע יעדיִעס, דעמלט קאָנ מענ זיי דערלויבנ זיכ באנוצנ מיטנ געהעריקנ הילפ־מאטעריאל.

די אָפּשאצונג פונ די אויסגעפילטע קאָנטראָל־פארגעבונגענ ווערט דורכגעפירט מיט די זעלבע מעטאָדנ, מיט וועלכע עס ווערט דורכגעפירט די אָפּשאצונג פונ די רעזולטאטנ פונ דער טאָגטעגלעכער לערנארבעט.

4. מעטאָד פונ פארהער.

בא דעמ דאָזיקנ מעטאָד ווערנ די יעדיִעס אונ קענטענישנ פונ די קינדער אויסגעקלאָרט אפנ סמאכ פונ זייערע ענטפערנ, וואָס ווערנ ארויסגערופנ דורכ ספעציעל־פארגעבענע פראגעס פונעמ לערער. דער דאָזיקער מעטאָד טיילט זיכ אויס מיט א הויכער שטופע פונ סימפטאָמאטישקייט. מיט דער הילפ פונ פראגעס אונ דערגאנצ־פראגעס קאָנ דער לערער שטענדיק באקומענ א מער־וויניק ריכטיקע פאָרשטעלונג וועגנ דער זייט פונ די קינדערשע יעדיִעס אונ קענטענישנ, וואָס אימ אינטערעסירט.

די צווייטע מײַלע פונעמ פארהער־מעטאָד באשטייט אינ דעמ, וואָס ער גיט א מעגלעכקייט אויסצוקלאָרנ ניט נאָר די רעזולטאטנ פונ דער קינדערשער ארבעט, נאָר אויכ דעמ וועג אונ דעמ אויפנ פונ זייער ארבעט. ווענ די קינדער גיבנ אנ ענטפער אפ א פראגע, קאָנ מענ מיט דער הילפ פונ דערגאנצ־פראגעס קלאָר מאכנ, וויאַזוי זײַנענ זיי געקומענ צו דעמ דאָזיקנ ענטפער.

די סיסטעמאטישע טאָגטעגלעכע אָנווענדונג פונ דעמ דאָזיקנ מעטאָד סטימולירט די קינדער, זיי זאָלנ קעסיידער אונ סיסטעמאטיש ארבעטנ איבערנ מאטעריאל, אונ גיט דעמ לערער א מעגלעכקייט באצײַטנס אנטפלעקנ די ניט פארשטאנענע אָדער ניט דורכגעארבעטע ערטער אונ די פעלערנ פונ באזונדערע קינדער. בא די אלע מײַלעס האָט דער מעטאָד פונ פארהער אויכ אייניקע באדײַטנדיקע כעסרוינעס. דער וויכטיקסטער פונ זיי איז — די מעגלעכקייט פונ סוביעקטיוויזמ. די פראגעס פונעמ לערער קאָנענ ניט זײַנ איינ אונ די זעלבע פאר אלע קינדער. דער לערער מוז זיכ ווענדנ צו באזונדערע קינדער מיט פארשיידענע פראגעס, וואָס זײַנענ ניט גלײַכווערטיק לויט זייער שווערקייט. די ענטפערס פונ די קינדער איז שווער צו פארגלײַכנ צווישנ זיכ. דאָס אלצ פארגרעסערט די געפאר פונ סוביעקטיוויזמ אינ דער אָפשאצונג. דערצו דארפ מענ נאָכ צוגעבנ אָט וואָס: באמ מעטאָד פונ מינדלעכנ פארהער שפילט א גרויסע ראָליע דער אלגעמיינער אײַנדרוק, וואָס דער שילער מאכט אפנ לערער. ס'איז שווער צו געבנ אנ אָביעקטיווע אָפשאצונג פונ אנ ארויסווײַזונג, אבסטראהירנדיק זיכ פונ דער פערזאָנ, וואָס האָט די ארויסווײַזונג געגעבנ. דער אלגעמיינער אײַנדרוק פארטונקלט אָפטמאָל דאָס עמעסע בילד פונ די יעדיִעס אונ קענטענישנ, וואָס אנטפלעקט זיכ אינ די ענטפערס אונ ארויסווײַזונגענ פונ די קינדער.

די געפאר פונ סוביעקטיוויזמ קאָנ בא א ריכטיק אוועקגעשטעלטער מעטאָדיק פונ פארהער באדײַטנדיק פארקלענערט ווערנ. דער לערער דארפ באצײַטנס צוגרייטנ די פראגעס פארנ פארהער. דאָס גיט אימ א מעגלעכקייט צוקלײַבנ מער־וויניק גלײַכווערטיקע פראגעס. בעשאסנ פארהער דארפ מענ שאפנ גלײַכע באדינגונגענ פאר אלע קינדער. ניט דערלאָזנ קיינ אויסערלעכע שטערונגקייט, אבער זײַנ פאָדערנדיק אונ אויסגעהאלטנ בענעגייע צו דעמ

נאָכ פונ די פראגעס אונ ענטפערס. ווענ די שילער קענענ ניט ענטפערנ מיטאמאָל אָדער זיי פארהאקנ זיכ אינעמ ענטפער, דארפ מענ זיי אויפמונטערנ אונ ארויסהעלפנ מיט צונאָב-פראגעס, אָבער געדענקענ, אז ס'זײַנענ פאראנ פלינקע שילער, וואָס מיסברויכנ מיט דער דאָזיקער הילפ. זיי פראָוואָצירנ דעמ לערער, ער זאָל אליינ ענטפערנ אפ די פראגעס, וואָס ער פארגיט. דערבײַ באמקענ זיי צו, ווארפנ פונ צײַט צו צײַט ארײַנ א פאָר ווערטער אונ מאכנ אזא אָנשטעל, אז באמ ניט-דערפארענעמ לערער שאפט זיכ א פאלשע פאָרשטעלונג וועגנ זייערע יעדיִעס.

א גרויסע ראָליע אינ דער ראציאָנאליזאציע פונ פארהער, ווי א מעטאָד פונ דיסקאָנט, קאָנ שפילנ די דאָקומענטירונג. אויב דער לערער וועט זיכ ניט באגרענעצנ מיט פארשרײַבנ די אָפשאצונג, נאָר ער וועט אויכ פארנאָטירנ אפנ סמאכ פונ וועלכער פראגע איז די אָפשאצונג געגעבנ געוואָרנ, וועט ער ביסלעכווײַז אָנזאמלענ וועגנ יעדנ שילער אזא מאטעריאל, וואָס קאָנ געלייגט ווערנ אינ גרונט פונ אנ אלגעמיינער אָביעקטיווער אָפשאצונג. אזא קעסיידערדיקע דאָקומענטירונג איז גרינגער צו פירנ אינ דעמ פאל, ווענ דער לערער גרייט צו באצײַטנס אינ א שריפטלעכער פאָרמ צעטלענ פראגעס צו יעדער טעמע באזונדער אונ היט אײַנ די דאָזיקע צעטלענ. פארשרײַבנדיק די אָפשאצונג פונעמ ענטפער (שלעכט, מיטלמעסיק, גוט, זייער גוט) קאָנ דער לערער מיטנ געהעריקנ נומער באצייכענענ די אנטשפרעכיקע פראגעס. לויט די נומערנ קאָנ ער צומ סאָפ פונ טרימעסטער אָדער יאָר פעסטשטעלנ ניט נאָר די אָפשאצונגענ, וואָס דער אָדער יענער שילער האָט באקומענ אינ מעשעכ פונ יאָר, נאָר אויכ די פראגעס, וואָס האָבנ די אָפשאצונגענ ארויסגערופנ.

דער מעטאָד פונ פארהער פאָדערט פארהעלטנישמעסיק פיל צײַט. קעדיי צו באקומענ א מער-וויייניק פולשטענדיקע פאָרשטעלונג וועגנ דעמ, וויאזוי א שילער האָט באהערשט דעמ מאטעריאל, לאָמיר זאָגנ, פונ געשיכטע, וואָס איז געגעבנ געוואָרנ אינ מעשעכ פונ א כוידעש (2 שאָ אינ א זעקסטאָג), איז נייטיק ניט ווייניקער פונ 10 מינוט. אפ א גרופע פונ 40 קינדער מאכט עס אויס העכער 6 שאָ, הה. בא 2/3 פונ דער גאנצער צײַט, וואָס איז געגעבנ געוואָרנ פארנ לימעד. דערפונ איז געדרונגענ, אז מע קאָנ ניט צו אָפט אונ צו אויספירלעכ פרעגנ בא די שילער מיטנ ציל פונ דיסקאָנט, כאָטש זעצט אראָפ די עפעקטיווקײַט פונ דעמ דאָזיקנ מעטאָד.

ווײַל דער פארהער-מעטאָד פאָדערט א סאכ צײַט, דארפ מענ עקאָנאָמיש אינ אויסגערעכנט זיכ מיט אימ באנוצנ. אויסשטעלנ א באשטימטע ריי פונ די קינדער צוליב אויספרעגנ, אזוי אז אינ משעכ פונ א באשטימטער צײַט זאָלנ ארומגעכאפט ווערנ אלע קינדער. אָבער אכטונג געבנ, אז די קינדער זאָלנ ניט זײַנ אינ קוידעמ פונ דער אָנגעמערקטער ריי. ניט אויספרעגנ די קינ-

דער לויטנ סיידער פונ אלעפבייז אָדער לויטנ סיידער פונ זייער זיצנ אפ די בענק, ווייל די קינדער וועלנ זייער גיכ באמערקנ דעמ סיידער, אינ וועלכנ דער לערער רופט ארויס, אונ דאָס קאָנ פירנ דערצו, אז צומ לימעד וועלנ זיכ גרייטנ נאָר די, וואָס וואַרטנ אפ אנ ארויסרופ.

5. מעטאָד פונ טעסטנ.

אונטערנ וואָרט טעסט פארשטייענ מיר א ספּעציעל-צוגעפּאסטע באַ-שטימטע קאָנטראָל-פארגעבונג, וואָס סטימולירט אזוינע ארויסווײַזונגענ פונעמ אויסגעפּרווטנ, וועלכע קאָנענ מער-ווייניק אָביעקטיוו געשאַצט ווערנ אונ געבנ אנ אדעקוואטע פארשטעלונג וועגנ דעמ פארנעם אונ דעמ פולקומענקייט-גראַד פונ באשטימטע פונקציעס (פייִקייטנ, ידיעס, קענטעניש). אויב די אויס-ארבעטונג פונ דער פארגעבונג איז דורכגעגאנגענ א באשטימטע וויסנשאפט-לעכ-איינגעשטעלטע פּראָצעדור, אויב די פאָרמ אונ צײַט פונ פארלייגנ די פאר-געבונג פאר די קינדער אונ די מעטאָדנ פונ אָפּשאַצנ די רעזולטאטנ פונ דער פארגעבונג זײַנענ וויסנשאפטלעכ קאָנטראָלירט געוואָרנ אונ פּינקטלעכ באַ-שטימט געוואָרנ פארנ געברויכ, דעמלט האָבנ מיר צו טאָנ מיט א סטאַנ-דארטיזירטנ טעסט.

דער מעטאָד פונ סטאַנדארטיזירטע טעסטנ האָט אָנ שומ ספאָק גרויסע מײַלעס אינ פארגלײַכ מיט אנדערע מעטאָדנ פונ דיסקאָנט:

א) דער אָפּקלײַב פונ פארגעבונגענ פאר באזונדערע קינדער הענגט דאָ ניט אָפּ פונעמ ווילקירלעכנ פארלאנג פונעמ לערער אונ פונ פארשיידענע צו-פעליקײַטנ. די פארגעבונגענ זײַנענ איינע אונ די זעלבע פאר אלע קינדער. אזוי־ארומ איז דאָ איינגאנצנ באזײַטיקט דער סוביעקטיוויזמ אינעמ אָפּקלײַב פונ די פארגעבונגענ.

ב) די אָפּשאַצונג פונ די ארויסווײַזונגענ, וואָס ווערנ דורכ די טעסטנ סטימולירט, איז מער־ווייניק איינדײַטיק באשטימט. אפ אזא אויפנ פאלט אָפּ דער סוביעקטיוויזמ אינ דער אָפּשאַצונג.

ג) די רעזולטאטנ פונ דער אָפּשאַצונג קאָנענ זייער לײַכט אויסגעדריקט ווערנ אינ צאָלנ. דאָס פארגרינגערט שטארק די מעגלעכקײַט דיפערענצירנ די קינדער לויט זייערע דערגרייכונגענ אונ פארגלײַכנ צווישנ זיכ די דערגריי-כונגענ פונ באזונדערע קינדער, קלאסנ, שולנ, שטעט אאַוו.

די שעפער פונעמ טעסטנ-מעטאָד רוקנ ארויס אפנ פאָרדערגרונט די לעצ-טע אייגנשאפט זײַנע: דאָס, וואָס מיט דער הילפ פונ דעמ דאָזיקנ מעטאָד קאָנ מענ יעדע באליביקע פונקציע אונ דערגרייכונג פונ די קינדער, ווי קאָמפּלי-צירט זיי זאָלנ ניט זײַנ, אויסדריקנ אינ צאָל. „וואָס ס'עקזיסטירט בי-כלאל, דאָס עקזיסטירט אינ א באשטימטנ סכומ״ [169]. דעמ דאָזיקנ טעזיס לייגט טאָרנדײַק אינ גרונט פונ זײַנ טעסטנ-לערע אונ ער פּרואווט זיכ צו דערווײַזנ, אז די סאמע קאָמפּליצירטע פּסיכישע דערשײַנונ-

נענ קאָנ מענ אויסמעסטנ אונ אויסדריקנ דורכנ טעסט מיט דער הילפ פונ צאָל... די דאָזיקע איינשטעלונג פונעם טעסטנ־מעטאָד איז אַנ אויסדרוק פונ טאָרנדייקס אַלגעמיינער מעכאַניסטישער קאָנצעפּציע און איז פאַלש פונעם מאַרקסיסטישנ שטאַנדפּונקט. ניט אַלע קוואַליטאַטיווע דערשיינונגענ קאָנענ אויסגעדריקט ווערנ אינ צאָל. ענגעלס שרײַבט וועגנ דעם, אַז „עס באַמערקט זיך ניט בלויז אַנ איבערגאַנג פונ קאַמעס אינ אייבעס, עס קומט אויך אויס צו באַטראַכטנ אַ סאַך ענדערונגענ פונ קוואַליטעט, בענעגייע צו וועלכע עס איז לאַבּלוטנ ניט דערוויזנ געוואָרנ, אַז זיי זײַנענ פאַרורזאַכט (צוגעפירט) דורכ קוואַנטיטאַטיווע ענדערונגענ" [170]. ס'איז קלאָר, אַז די דאָזיקע ענדערונגענ פונ קוואַליטעט איז אומעגלעכ אָפּצושפּיגלענ מיט דער הילפ פונ צאָל.

די שטרעבונג דאַפּקע אויסדריקנ אינ צאָלנ די קאָמפּליצירטע פּסיכישע דערשײַנונגענ פירט אָפּטמאָל צו ווילקירלעכקײַט און אומזיניקײַט. דעם דאָזיקנ מאָמענט שטרײַכט אונטער לעניג אינ זײַנ קאָנספּעקט פונ העגעלס „לאָגיק". ער ציטירט ווי אַ „טרעפלעכע באַמערקונג" צו דער פראַגע וועגנ דער ראָליע אונ באַדײַטונג פונ צאָל דעם פאָלגנדיקנ אויסצוג פונ העגעלנ:

„וואָס רײַכער אינ באַשטימטקײַט אונ, הייסט עס, אינ באַציִונגענ, די געדאַנקענ ווערנ, אַלץ פאַרפלאָנטערטער פונ איינ זײַט אונ אַלץ ווילקירלעכער אונ אומזיניקער פונ דער צווייטער זײַט ווערט זייער אויסדרוק אינ אַזוינע פאָרמענ ווי צאָלנ" [171].

די מעכאַניסטישע טעסטנ־מעסטונג גיט אַ סאַך בײַשפּילנ פונ אַזאַ פאַרפּלאָנטערטקײַט, ווילקירלעכקײַט אונ אומזיניקײַט אינ דעם אויסדרוק פונ די העכערע פּסיכישע פונקציעס מיט דער הילפ פונ צאָלנ.

נאָר אויב מע קאָנ ניט באַנוצנ די טעסטנ ווי אַנ אוניווערסאַלנ דיסקאָנט־מעטאָד אָפּ מעסטנ אונ שאַצנ אַלע פּסיכישע פונקציעס, איז הייסט עס ניט, אַז דער דאָזיקער מעטאָד האָט קיינ שומ ווערט ניט. דער טעסטנ־מעטאָד קאָנ ברענגענ אַ באַשטימטנ נוצנ אינ דער דיסקאָנט־אַרבעט, אויב מע זאָל אים אָנווענדנ אינ באַגרענעצטע ראַמענ אונ דערגאַנצנ מיט אַנדערע דיסקאָנט־מעטאָדנ.

אַזוינע פונקציעס, ווי גיכ אונ ריכטיק שרײַבנ, לייזנ אַריפמעטישע בײַשפּילנ, קענענ די געאָגראַפישע מאַפּע, וויסנ דעם פאַקטישנ מאַטעריאַל אינ געשיכטע אאַוו. קאָנענ גרינג געפּאַרשט אונ אויסגעמאָסטנ ווערנ מיט דער הילפ פונ טעסטנ.

דער טעסט קאָנ צוגעפּאַסט ווערנ אָפּ מעסטנ 1) די שוועריקײַט אָדער הויכקייט, 2) דעמ ראַנג אָדער די ברייטקײַט, 3) די גיכקײַט, 4) די אַקוראַטקײַט אונ 5) די קוואַליטעט פונ אַ דערגרייכונג.

שוועריקײַט־אָדער הויכקײַט־טעסטנ. די דאָזיקע טעסטנ זײַנענ צוגעפּאַסט אָפּ באַשטימענ דעמ גראַד שוועריקייט פונ די פראַגעס, אָפּ וועלכע

דער אויסגעפרוווטער קאָנ געבנ אנ ענטפער, אָדער דעמ גראד שווערקײט פונ די אופגאבעס, וואָס דער אויסגעפרוווטער קאָנ לייזנ.

אזא מינ טעסט באשטייט פונ א סעריע פראגעס אָדער אופגאבעס פונ וואקסנדיקער שווערקײט. דער סוביעקט הייבט אָנ פונ דער גרינגסטער פראגע אונ גייט איבער בעהאדראגע פונ די גרינגערע צו די שווערערע פראגעס, ביז ער קומט צו דער שווערסטער פאַר אימ פראגע, נאָכ וועלכער ער קאָנ שוינ ווייטער ניט גיינ. דער נומער פונ דער דערגרייכטער פראגע כאראקטעריזירט די הייכ פונ זײנ וויסנ, די שטופע פונ שווערקײט, וואָס ער קאָנ בײקומענ. אזוינע טעסטנ זײנענ פאראנ אפ מעסטנ דעמ העכסטנ גראד שווערקײט פונ א פראזע, וואָס א שילער קאָנ פארשטײנ באמ לייענענ, די העכסטע שווער־קײט פונ א וואָרט, וואָס א שילער קאָנ אָנשרײבנ, פונ אנ אריפמעטישער אָדער אלגעבראישער אופגאבע, וואָס ער קאָנ לייזנ אאוו. פאַר א בײשפיל פונ שווערקײט־טעסטנ קאָנ דינענ וודיס טעסט אפ אריפמעטיק.

וודיס טעסט אפ אריפמעטיק
כיסער

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 − 5	6 − 0	2 − 1	9 − 3	4 − 4	11 − 7	13 − 8	39 − 12	78 − 37	7 — 4 =

11	12	13	14	15	16	17	18	19
76 − 60	27 − 3	16 − 9	50 − 25	21 − 9	270 − 190	393 − 178	1000 − 537	567482 − 106493

20	21	22	23	24	25
$2^3/_4$ — 1 =	10,00 − 3,49	$3^1/_2$ — $^1/_2$ =	80836465 − 49178036	$8^7/_8$ − $5^3/_4$	27 − $12^5/_8$

26	27	28	29
4 מ. 1 דמ. 6 סמ. − 2 „ 2 „ 3 „	5 מ. 1 דמ. 4 סמ. − 2 „ 2 „ 8 „	10 — 6,25 =	$75^3/_4$ − $52^1/_4$

30	31	32
9,8063 — 9,019 =	7,3 — 3,00081 =	1912 יאָר 6 כאָד. 8 טעג − 1910 יאָר 7 כאָד. 15 טעג

33	34	35	
$5/12 - 2/10 =$	$16\,\overline{\ \ }/8$ $2\,7/8$	$3\,7/8 - 1\,5/8 =$	

ראנג־ אָדער ברייטקייט־טעסטנ. מיט די דאָזיקע טעסטנ באַשטימט מענ דעמ פארנעמ אָדער די ברייטקייט פונ די יעדיעס אונ קענטענישנ, וואס דער שילער באַזיצט. זיי שטעלנ מיט זיכ פאָר א סעריע פראַגעס (געוויינלעכ פונ גלייכווערטיקער שווערקייט), וואס כאַפנ ארומ אלזייטיק א באַשטימטנ געביט פונ געשיכטע, געאָגראַפיע, אריפמעטיק, שפראַכ אאוו. דער פראָצענט ריכטיק־אָפּגעענטפערטע פראַגעס באַווייזט דעמ ראנג אָדער די ברייטקייט פונ יעדיעס.

גיכקייט־טעסטנ. מיט דער הילפ פונ די דאָזיקע טעסטנ באַשטימט מענ, וויפל צייט געדויערט באַמ שילער אויספילנ א באַשטימטע ארבעט, אָדער וויפל גלייכווערטיקע איינסנ פונ א באַשטימטער ארבעט קאָנ דער שילער אויספילנ אינ א באַשטימטנ צייט־איינס, וויפל קאָנ ער אינ א מינוט איבערלייענענ אָדער אָנשרייבנ ווערטער, לייזנ אריפמעטישע ביישפילנ אאוו.

אקוראַטקייט־טעסטנ. אינ לייענענ, שרייבנ, לייזנ אריפמעטישע אויפגאַבעס אונ אינ אנדערע לימודימ איז וויכטיק פעסטצושטעלנ די שטופע פונ אקוראַטקייט אינ דער ארבעט. דאָס קאָנ מענ דערגרייכנ מיט דער הילפ פונ באַשטימענ דעמ פראָצענט פעלערנ אינ א באַשטימטער צאָל איבונגענ פונ גלייכווערטיקער שווערקייט. דערביי דארפ גענומענ ווערנ אינ אכט די גיכקייט פונ דער ארבעט. פארגלייכנ די אקוראַטקייט פונ פארשידענע שילער קאָנ מענ נאָר אפ דער באַזע פונ גלייכער גיכקייט.

קוואליטעט־טעסטנ. מיט די דאָזיקע טעסטנ ווערט געמאָסטנ די קוואַליטעט פונ שיינשרייבנ, ליטעראַרישע קאָמפּאָזיציעס, מאָלנ, האַנטאַרבעט אאוו. אינ גרונט פונ די דאָזיקע טעסטנ ווערט געליגט דער פרינציפ פונ שקאַלעס אָדער דער פרינציפ פונ אנאַליז (זע אויבנ זייט 210).

געמישטע טעסטנ. יעדערער פונ די אויבנ אויסגערעכנטע טעסטנ איז צוגעפאַסט צו באַשטימענ בלויז איינציקנ פאַקטאָר: די שווערקייט, גיכקייט, ברייטקייט, אקוראַטקייט אָדער קוואַליטעט פונ דער פונקציע. עס זיינענ אָבער אויכ פאַראַנ אזוינע טעסטנ, וואס מיט זייער הילפ ווערנ געמאָסטנ אינ א קאָמבינירטער פאָרמ אלע אויסגערעכנטע פאַקטאָרנ, קעדיי צו באַקומענ אנ אלגעמיינע פאָרשטעלונג וועגנ דער פונקציע אינגאַנצנ גענומענ. דאָס זיינענ די געמישטע טעסטנ. די רעזולטאַטנ פונ א געמישטנ טעסט קאָנענ ניט זיינ, פארשטייט זיכ, אזוינע פינקטלעכע, ווי די רעזולטאַטנ פונ אזא טעסט, וואס מעסט יעדנ פאַקטאָר באַזונדער.

אפ די רעזולטאטנ פונ דער טעסטנ־מעסטונג ווירקט אינ א גרויסער מאָס די אויסערלעכע פאָרמ פונעמ טעסט. בענעגייע צו דער פאָרמ קאָנ מענ אונטערשיידנ די פאָלגנדיקע טיפנ טעסטנ:

טעסטנ — שולפארגעבונגענ. די דאָזיקע טעסטנ שטעלנ מיט זיכ פאָר לויט זייער פאָרמ געוויינלעכע שולפארגעבונגענ, וואָס זיינענ ספעציעל אָפגעקליבנ געוואָרנ אראנק זייער רעפרעזענטאטיווג כאראקטער, ד. ה. אראנק דעמ, וואָס זיי קאָנצענטרירנ אינ זיכ דאָס כאראקטעריסטישע פונ דער געגעבענער דיסציפלינ.

פאר א ביישפיל קאָנענ דינענ די אריפמעטישע טעסטנ. סיי די טעסטנ אפ די וויכטיקסטע אריפמעטישע אָפעראציעס סיי די טעסטנ אפ אריפמעטישנ רעניקענ (לייזנ אופגאבעס) געהערנ צו דעמ דאָזיקנ טיפ. די אריפמעטישע טעסטנ שיידנ זיכ ניט אונטער לויט זייער אויסערלעכנ אויסזענ פונ געוויינלעכע אריפמעטישע ביישפילנ אונ אופגאבעס. זיי זיינענ אָבער אזוי אָפגעקליבנ, אז זיי רעפרעזענטירנ דאָס טיפישע אונ וויכטיקסטע פונעמ אריפמעטישנ לימעד.

א צווייטנ ביישפיל שטעלט מיט זיכ פאָר די אזויגערופענע אָרטאָגראפישע שקאלע. זי באשטייט פונ קאָלאָנעס באזונדערע ווערטער, וואָס די קינדער דארפנ אָנשרייבנ. אויסערלעכ שיידט זי זיכ ניט אונטער פונ געוויינלעכע איבונגענ אפ אָרטאָגראפיע. די קאָלאָנעס שיידנ זיכ אונטער לויט זייער שווערקייט. דער סיידער פונ די קאָלאָנעס אנטשפרעכט דעמ וואקסנדיקנ גראד שווערקייט. אינ יעדער קאָלאָנע זיינענ געגעבנ געוואָרנ ווערטער פונ בערערכ גלייכער שווערקייט. די סטאנדארטנ, וואָס ווערנ צוגעגעבנ צו דעמ טעסט, באווייזנ, וואָס פאר א פראָצענט ווערטער פונ יעדער קאָלאָנע קענענ אָנשרייבנ ריכטיק קינדער פונ פארשיידענע קלאסנ אָדער עלטער־שטופעס.

צו דעמ זעלבנ טיפ געהערנ אויכ טעסטנ אפ לייענענ, מאָלנ, ליטעראַרישע קאָמפאָזיציעס, אופזאצנ אאוו.

טעסטנ — דירעקטע פראגעס. דאָס איז א באזונדערע שאטירונג פונ דעמ פריערדיקנ טיפ טעסטנ. זיי שטעלנ מיט זיכ פאָר געוויינלעכע אונטעריכט־פראגעס, אָבער אזוינע, וואָס פאָדערנ אנ איינדייטיקנ ענטפער, אזוינע פראגעס ווערנ ספעציעל אָפגעקליבנ לויטנ סימענ פונ רעפרעזענטאטיווקייט. ביישפילנ:

„אינ וועלכנ יאָר איז געבאָרנ געוואָרנ לענינ?"

„וויאזוי רופט זיכ די הויפטשטאָט פונ פראנקרייכ?"

„וועלכע עלעמענטנ גייענ אריינ אינ באשטאנד פונ וואסער?"

דערגאנצונג־טעסטנ. דאָס זיינענ פראזעס, אינ וועלכע עס זיינענ ארויסגעלאָזט געוואָרנ ווערטער אָדער גרופעס ווערטער. די שילער דארפנ די דאָזיקע ווערטער אויפשטעלנ. ביישפילנ:

„לעניז איז געשטאָרבן אין... יאָר"
„אין באשטאנד פון וואסער גייען ארײַן... און..."
„אז דער מענטש אָטעמט, טיילט ער אויס..."

אויסוואַל־טעסטן. עס ווערן געגעבן עטלעכע ענטפערס אַף א פראַגע אָדער עטלעכע ווערטער (אָדער ווערטער־גרופּעס), וואָס דערגאַנצן א פראַזע. נאָר איין ענטפער אָדער איין וואָרט (ווערטער־גרופּע) זײַנען ריכטיקע, די איבעריקע זײַנען פאַלשע. די שילער דאַרפן אָפּקלײַבן דאָס ריכטיקע וואָרט (ווערטער־גרופּע) אָדער דעם ריכטיקן ענטפער.

בײַשפּילן:

א) „ווער איז געווען אָרגאַניזירט אין צעכן?
1) סאָכרים, 2) באַלמעלאָכעס, 3) פּויערים, 4) גײַסטלעכע".

ב) „האָס האַרץ איז אַן אָרגאַן פון דערנערונג, אָטעמען, בלוט־צירקוליאַציע".

קאָמפּליצירטע אויסוואַלטעסטן. זיי שטעלן מיט זיך פאָר אַן אייגנאַרטיקע פאָרם פון אויסוואַל־טעסטן, וואָס פאָדערט א קאָמבינירטן אָפּקלײַב פון עטלעכע ענטפערס אַף עטלעכע פראַגעס.

בײַשפּיל:

„אונטן זײַנען געבראַכט געוואָרן עטלעכע דאַטעס. שטעלט די ציפער 1 קעגן דער דאַטע, ווען לעניז איז געבוירן געוואָרן; די ציפער 2 — ווען ס'איז געווען דער 2־טער צוזאַמענפאָר פון ר.ס.ד.א.פ.; די ציפער 3 — ווען ס'איז פאָרגעקומען די אָקטיאַבער־רעוואָליוציע; די ציפער 4 — ווען עס האָט זיך אָנגעהויבן די וועלט־מילכאָמע; די ציפער 5 — ווען ס'איז פאָרגעקומען די לענער אַרבעטער־צעשיסונג".

.1870 1903 1912 1914 1917

אַלטערנאַטיווע טעסטן. עס ווערט געגעבן א פראַגע מיט קעגנזעצלעכע ענטפערס „יאָ — ניין". די קינדער דאַרפן אונטערשטרײַכן דעם ריכטיקן ענטפער. בײַשפּיל:

„צי גייט אַרײַן דער ראַטנפאַרבאַנד אין דער פעלקער־ליגע?"
יאָ, ניין.

„צי ברענגט מען פון טורקעסטאַן בוימוואָל?" יאָ, ניין.

צו דער קאַטעגאָריע געהערט אויך דער אַזויגערופענער „ריכטיק־פאַלש"־טעסט. עס ווערט געגעבן א זאַץ מיט דער באַגלייטונג פון די ווערטער „ריכטיק — פאַלש". די קינדער דאַרפן אונטערשטרײַכן דאָס געהעריקע וואָרט.

בײַשפּיל:

„דער ראַטנפאַרבאַנד גייט אַרײַן אין דער פעלקער־ליגע" — ריכטיק, פאַלש.

„דער גרעסטער טייל אינ ראטנפארבאנד איז דער דניעפער" — ריכטיק, פאלש.

איבערעכענונג־טעסטנ. פונ די שילער פאָדערט זיכ אנ ענטפער אפ א פראגע אינ דער פאָרמ פונ איבערעכענונג. ביישפּיל:

„רעכנט אויס די טראקטער־זאוואָדנ, וואָס זיינענ אויסגעבויט געוואָרנ אינ ראטנפארבאנד אינ מעשעכ פונ ערשטנ פינפיאָר" —

„רעכנט אויס די רעפּובליקנ, וואָס גייענ אריינ אינ באשטאנד פונ ראטנפארבאנד".

אינ דער פּראקטיק פונ דער אמעריקאנער שול זיינענ שטארק פארשפּרייט די אויסוואל־טעסטנ און אלטערנאטיווע טעסטנ. אָבער גראָד די דאָזיקע טיפּנ צייכענענ זיכ באזונדערס אויס מיט זייער מעכאניסטישקייט. דעמ רייכנ קאָמפּליצירטנ דענק־פּראָצעס, וואָס איז נייטיק צוליב דער לייזונג פונ באשטימטע פּראָבלעמעס, פארביטנ זיי מיטנ פּרימיטיווּנ פּראָצעס פונ אָפּקלייבנ באשטימטע עלעמענטנ. די באקומענע אפ אזא אויפנ רעזולטאטנ קאָנענ זעלבסטפארשטענדלעכ ניט כאראקטעריזירנ דאָס עמעסע בילד פונ די יעדיִעס בא די שילער.

נעוויינלעכ דערלאנגט מענ די טעסטנ פאר די שילער אינ פאָרמ פונ טעסט־פאָרמולארנ (געדרוקטע בויגנס אָדער העפטנ). יעדער שילער באקומט א טעסט־פאָרמולאר, אינ וועלכנ עס זיינענ אָפּגעדרוקט די אנטשפּרעכנדיקע טעסטנ; די לייזונג פונ יעדנ טעסט פארשרייבט דער שילער אפ א באשטימט אָרט אינעמ פאָרמולאר גופא. בא דער דאָזיקער פאָרמ פונ טעסטירנ קאָנ יעדער טעסט־פאָרמולאר דינענ נאָר איינ מאָל. צוליב עקאָנאָמיע קאָנ מענ פאָרלייגנ די קינדער, זיי זאָלנ פארשרייבנ די לייזונגענ ניט אינעמ טעסט־פאָרמולאר, נאָר אפ א באזונדער בלעטל פּאפּיר, אָנמערקנדיק אפ דעמ בלעטל דעמ נומער פונ יעדנ טעסט און בא דעמ דאָזיקנ נומער די אנטשפּרעכנדיקע לייזונג. נאָכ בעסער איז, ווענ מע גיט די שילער שוינ א נומערירט בלעטל פּאפּיר. די שילער דארפנ נאָר אָנשרייבנ די לייזונגענ קעגנ די אנטשפּרעכנדיקע נומערנ. בא דעמ דאָזיקנ מעטאָד פונ טעסטירנ קאָנ איינ קאָמפּלעקט פונ טעסט־פאָרמולארנ אויסגענוצט ווערנ עטלעכע מאָל אינ פארשיידענע גרופּעס.

מע קאָנ אויכ דערלאנגענ די טעסטנ ניט אינ קיינ געדרוקטער, נאָר אינ א מינדלעכער פאָרמ. דער לערער לייענט פאָר פארנ קלאס הויכ און דייטלעכ באזונדערע טעסטנ, און די שילער שרייבנ אפ א בלעטל פּאפּיר די לייזונגענ פונ די דאָזיקע טעסטנ. דער מעטאָד פונ מינדלעכע טעסטנ קאָנ, ווי א כלל, ניט געבנ אזוינע פארלאָזלעכע רעזולטאטנ, ווי דער מעטאָד פונ געדרוקטע טעסטנ, כוץ דעמ פארנעמט ער מער צייט. ער האָט אָבער די גרויסע מייַלע, וואָס ער פאָדערט ניט קיינ ספּעציעלע פאָרמולארנ. אויספארשונגענ

האָבנ באַוויזנ, אַז אינ אייניקע פֿאַלנ גיבנ די מינדלעכע טעסטנ ניט קיינ ערגערע רעזולטאַטנ פֿונ געדרוקטע, אַמאָל אַפֿילע גיבנ זיי בעסערע רעזול־טאַטנ [172]. ק ל אַ ר ע ס א י ר ו י נ ג ברענגט די פֿאָלגנדיקע אַרויסזאָגונ־גענ פֿונ אַ שילער, וואָס דערקלערט די מעלע פֿונ מינדלעכע טעסטנ:

„מיר אַרבעטנ בעסער בײַ די מינדלעכע טעסטנ, ווײַל מיר האָבנ פֿאַר זיכ שטענדיק איינ פֿראַגע, אַפֿ וועלכער מיר קאָנצענטרירנ די גאַנצע אופֿ־מערקזאַמקײַט. ווענ סע ליגט פֿאַר אונדז אַ טעסט־פֿאָרמוליאַר, ווערנ מיר צעמישט פֿונ פֿאַרשיידענע פֿראַגעס, וואָס מיר האָבנ פֿאַר זיכ".

די עפֿעקטיוויקײַט פֿונעם טעסט־מעטאָד הענגט אָפּ אינ אַ גרויסער מאָס פֿונ דעמ אויפֿנ, אינ וועלכנ דער לערער ליינט פֿאָר דעמ טעסט פֿאַר די קינדער. די גאַנצע פּראָצעדור פֿונ פֿאָרלייגנ דעמ טעסט דאַרפֿ פּינקטלעכ פֿיקסירט ווערנ. דאָס ווערט דערגרייכט מיט דער הילפֿ פֿונ ספּעציעלע אינסטרוקציעס.

אַ בײַשפּיל פֿונ אַזאַ אינסטרוקציע, וואָס באַשטימט דעמ אויפֿנ פֿונ דער־לאַנגענ אַ טעסט, ברענגענ מיר דאָ:

„הײַנט, קינדער, וועל איכ אײַכ פֿאַרגעבנ עטלעכע אויפֿגאַבעס, קעדיי קלאָר מאַכנ ווי־אַזוי יעדערער פֿונ אײַכ אַרבעט, ווי־אַזוי קלײַבט זיכ יעדערער פֿונ אײַכ פֿונאַנדער אינעמ מאַטעריאַל, וואָס איז פֿאַר אימ שווער אונ וואָס איז גרינג.

קעדיי די אַרבעט זאָל גוט דורכגיינ, דאַרפֿט איר אײַנהיטנ אייניקע קלאָלימ אונ אויפֿמער־קזאַמ הערנ, וואָס איכ וועל אײַכ זאָגנ (פּאַוזע). פֿריִער פֿונ אַלצ ריינִיקט אָפּ די פּאַרטעס, באַהאַלט די רענצלעכ, פּאַפּירנ, ביכלעכ, הענטלעכ, מעקערס. לאָזט איבער נאָר די בלײַערס (פּאַוזע, ביז עס ווערט אויסגעפֿילט). ווער עס האָט ניט קיינ בלײַער, זאָל אויפֿהייבנ די האַנט, וועל איכ אימ געבנ אַ בלײַער (ס׳ווערט אויסגעפֿילט). איצט קוקט איבער אײַערע בלײַערס, בײַ וועמענ דער בלײַער איז שלעכט פֿאַרשפּיצט, זאָל ער אויפֿהייבנ די האַנט, וועל איכ פֿאַרשפּיצנ (פֿילט אויס). אַלצ גרייט? (פּאַוזע). לייגט אַוועק די בלײַערס אַפֿ דער פּאַרטע. זעצט זיכ וואָס ווײַטער איינער פֿונ דעמ אַנדערנ (פּאַוזע), פֿאַרלייגט די הענט אַפֿנ רוקנ. זיצט גלײַכ אונ הערט.

מיר וועלנ אַרבעטנ לויט אַ קאָמאַנדע. ווענ איכ וועל זאָגנ „הייבט אָנ", זאָלט איר אַלע ווי איינער טייקעפּ נעמענ די בלײַערס אונ צוטרעטנ צו דער אַרבעט. אַז איכ וועל זאָגנ „שטיי", זאָלט איר מיטאַמאָל איבעררײַסנ די אַרבעט אונ אַוועקלייגנ די בלײַערס (פּאַוזע). אויב עמעצער פֿונ אײַכ וועט פֿאַרזעצנ די אַרבעט נאָכ דעמ, ווי איכ האָב געזאָגט „שטיי", וועט זײַנ אַרבעט ניט פֿאַררעכנט ווערנ. בעשאַס איכ וועל געבנ דערקלערונגענ, זאָלט איר זיכ גוט צוהערנ אונ פֿרעגנ, אויב איר פֿאַרשטייט עפּעס ניט. אַז מע טרעט שוינ צו צו דער אַרבעט, טאָר מענ שוינ ניט שטעלנ קיינ פֿראַגעס — איכ וועל אַפֿ די פֿראַגעס סײַווי ניט ענטפֿערנ. פֿאַרשטאַנענ? (פּאַו־זע). ניט מעקערס טאָר מענ זיכ ניט באַנוצנ. אויב איר האָט עפּעס אָנגעשריבנ ניט ריכ־טיק, שטרײַכט איבער אונ שרײַבט אָנ נאָכאַמאָל (פּאַוזע). שטערט ניט איינער דעמ אַנדערנ, רעדט ניט צווישנ זיכ אונ קוקט ניט איינער בײַ דעמ אַנדערנ אינ העפֿט. אויב עמעצער וועט פֿרעגנ בײַ אַ כאַווער אָדער אַרײַנקוקנ אינ כאַווערס העפֿט, וועל איכ זײַנ אַרבעט ניט אָננעמענ. פֿאַרשטאַנענ?

אַצינד וועל איכ אײַכ צעטיילנ בלעטלעכ מיט פֿראַגעס (באַווײַזט) אונ ליידיקע בלעטלעכ אַפֿ פֿאַרשרײַבנ די ענטפֿערס (באַווײַזט). איר זאָלט ניט אַרײַנקוקנ אינ די בלעטלעכ ביז איכ וועל אײַכ ניט הייסנ, — זאָלנ זיי דערווײַל ליגנ, אַזוי ווי איכ האָב זיי אַוועקגעלייגט (צעטיילט ניכ די בלעטלעכ אונ לייגט זיי אַוועק אַזוי, אַז די ליידיקע זאָלנ ליגנ אַפֿ די געדרוקטע אונ זיי פֿאַרדעקנ. ניט אַכטונג, אַז די קינדער זאָלנ זיצנ מיט די הענט אַפֿ די רוקנס). אַפֿ די ליידיקע בלעטלעכ

פארשרייבט איער פאמיליע, נאָמען, קלאס און דעם נומער פון דער שול. שרייבט (ווארט ביזוואַנען אלע וועלן אָנשרייבן). אָנגעשריבן? לייגט אוועק די בלייערס, די הענט צוריק, הערט אויפמערקזאַם" [173].

באַזונדערס וויכטיק איז די אינסטרוקציע פאר מינדלעכע טעסטן. דא דארף אויסגערעכנט און באַשטימט ווערן יעדע קלייניקייט: די דערקלערונגען פונעם לערער, דער אויפן פון פארלייענען די פראַגעס, די הויכקייט פון דער שטים, די אינטאָנאַציע, די פּאַוזעס א.א.וו.

מיר וועלן איצטער איבערגיין צו דער פראַגע וועגן דעם, וויאַזוי דארף מען באַארבעטן די רעזולטאַטן פון דער טעסט-מעסטונג.

דער אויפן און מעטאָד פון באַארבעטן די דאָזיקע רעזולטאַטן הענגט אָפּ פון דעם ציל, צוליב וועלכן די באַארבעטונג ווערט דורכגעפירט. דער ציל קאָן זיין: קלאָר מאכן די שוואכע פונקטן אינעם דורכגעארבעטן מאַטעריאַל, קאָנטראָלירן די צוגענגלעכקייט פון פארשיידענע טיילן פונעם מאַטעריאַל פאר די קינדער, אויסטיילן די שוואכע קינדער, פארגלייכן די דערגרייכונגען פון איין קלאס מיט די דערגרייכונגען פון אן אנדער קלאס. דאָס זיינען אלץ פּראַקטישע צילן, וואָס אינטערעסירן דעם לערער און די שול אין זייער טאָגטעגלעכער ארבעט. עס קאָנען אויך געשטעלט ווערן פאר דער טעסט-מעסטונג פארשיידענע טעאָרעטישע פּראָבלעמען. אין לעצטן פאַל קומט אויס אָנצווענדן אין דער באַארבעטונג פונעם מאַטעריאַל פארשיידענע קאָמפּליצירטע און פיינקטלעכע סטאַטיסטישע מעטאָדן. דער פּראַקטישער שול-טוער קאָן אויסקומען אָן די דאָזיקע קאָמפּליצירטע מעטאָדן, ער קאָן זיך באַנוגענען נאָר מיט עלעמענטאַרער סטאַטיסטישער באַארבעטונג.

דער ערשטער עטאַפּ אינעם באַארבעטן דעם מאַטעריאַל איז די אָפּשאַצונג פון באַזונדערע ענטפערס. בא יעדן ענטפער אפן טעסט-פאָרמולאַר, אָדער אפן בלעטל פון די שילערישע ענטפערס, שטעלט מען א צייכן „+", אויב דער ענטפער איז א ריכטיקער, און „—", אויב דער ענטפער איז א פאַלשער. צו דער דאָזיקער ארבעט קאָן מען צוציִען די שילער. מען לייגט זיי פאר אָפּבייטן זיך מיט די ענטפערס (יעדער דארף קאָנטראָלירן ניט זיין אייגן בלעטל, נאָר א פרעמדנס). נאָכדעם לייענט דער לערער הויך די ריכטיקע ענטפערס אף יעדער באַזונדערער פראַגע, און די שילער מערקן אָן מיט פּליוסן און מינוסן די ריכטיקייט פון די ענטפערס אף די בלעטלעך.

די סומע פון די ריכטיקע און ניט-ריכטיקע ענטפערס ווערט פארשריבן אפן בלעטל.

דער צווייטער עטאַפּ פון באַארבעטן דעם מאַטעריאַל איז די ט א ב ע ל י ר ו נ ג. מע שטעלט צונויף א טאַבעלע, וואָס גיט אן אלגעמיין בילד פון די באַקומענע רעזולטאַטן.

די טאַבעלע שטעלט מיט זיך פאָר א צעטל פון די שילערס מיט גראַפעס פאר יעדער באַזונדערער פראַגע. אין די גראַפעס שרייבט מען ארײַן קעגן

יעדערנס נאָמען פליוסנ אָדער מינוסנ — אינ העסקעם מיט דעם, צי זיי האָבנ די פראגעס געלייזט ריכטיק אָדער ניט ריכטיק. נאָכ בעסער איז אָנשטאָט די מינוסנ אריינשרייבנ באשטימטע באדייטנג־צייכנס, וואָס באטייטנ דעם כאראקטער פונ די טאָעסנ. צומבייַשפיל, בא דעם אויסוואלטעסט שרייבט מענ אריינ די ציפער, וואָס באטייטנ די נומערנ פונ די ניט ריכטיק אויסגעוויילטע ענטפערס. א מוסטער פונ אזא טאבעלע ברענגענ מיר נידעריקער (זע ז. 225).

דער דריטער עטאפ איז די סטאטיסטישע באארבעטונג פונ מאטעריאל. מע דארפ געפינענ אזא צאָל, וואָס כאראקטעריזירט די גרופע אינגאנצנ גענומען.

די דאָזיקע צאָל קאָנ זיינ: די דורכשניטלעכע אריפמעטישע, די מאָדע אָדער די מעדיאנע.

די דורכשניטלעכע אריפמעטישע באקומט זיכ, ווענ מע צעטיילט די סומע פונ אלע גרייסנ, וואָס כאראקטעריזירנ די דערגרייכונגענ פונ באזונדערע שילער, אפ דער צאָל פונ די שילער.

די מאָדע — דאָס איז די גרייס, וואָס באגעגנט זיכ צווישנ די רעזולטאטנ אָפטער פונ אלע איבעריקע גרייסנ.

די מעדיאנע איז די גרייס, וואָס פארנעמט דאָס צענטראלע אָרט אינ דער ריי פונ אלע גרייסנ, ווענ מע שטעלט זיי אויס אינ א וואקסנדיקנ אָדער פאלנדיקנ סיידער.

אינ דער טאבעלע, וואָס מיר האָבנ דאָ געבראכט, זיינענ די רעזולטאטנ פונ די טעסטנ געווענ אזוינע:

9, 12, 8, 15, 14, 5, 10, 11, 12, 9, 7, 6, 13, 8, 10, 11, 10.

אויסשטעלנדיק די דאָזיקע צאָלנ אינ א ריכטיקער פאלנדיקער ריי, באקומען מיר 5; 6; 7; 8; 8; 9; 9; 10; 10; 10; 11; 11; 12; 12; 13; 14; 15.

די צענטראלע צאָל (וואָס געפינט זיכ פונקט אינ דער מיט) איז 10. הייסט עס, אז די מעדיאנע פונ דער גרופע איז 10.

אויב די אויפגאבע באשטייט אינ קלאָר מאכנ די רעלאטיווע שווערקייט פונ באזונדערע פראגעס, אָדער וועלכע פראגעס האָבנ די קינדער שוואכ באהערשט, דעמאלט רעכנט מענ אויס די סומע פונ די ריכטיקע אונ ניט ריכטיקע ענטפערס פאר יעדער באזונדערער פראגע אונ די באקומענע רעזולטאטנ פארגלייכט מענ צווישנ זיכ. א גענויער אנאליז פונ די טאָעסנ, וואָס באגעגענענ זיכ אָפטער צווישנ די ענטפערס אפ א באשטימטער פראגע, קאָנ אויפדעקנ די ספעציפישע שוועריקייטנ, וואָס די קינדער באגעגענענ אינ דער לייזונג פונ דער דאָזיקער פראגע, אונ די סיבע פונ די דאָזיקע שוועריקייטנ.

קעדיי קלאָר מאכנ די דערגרייכונגענ, שוואכע ערטער אונ דורכפאלנ פונ דעם אָדער יענעם שילער, דארפ מענ אנאליזירנ די אנטשפרעכיקע האָריזאָנטאלע שורע אינ דער טאבעלע.

№№	פאמיליע און נאָמען	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	צאָל ריכטיקע ענטפערס
		נומערן פון די פראגעס אָדער אופגאבעס																	
1	בעליאיעווא ז. . .	+	+	1	3	3	+	+	5	+	+	1	5	+	+	+	3	4	9
2	באָלשאקאָוו ג. . .	+	5	1	+	3	+	+	+	+	+	+	5	+	+	1	+	+	12
3	בוליטשעוו אי. . .	+	+	2	3	4	+	1	+	+	+	1	3	+	2	1	+	4	8
4	וואָלקאָוו ב. . . .	+	+	+	+	+	+	+	+	1	+	+	+	3	+	+	+	+	15
5	גאָלאָווקין א. . . .	1	+	2	4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14
6	איוואנאָווא ב. . . .	1	+	2	4	4	+	1	+	1	5	1	3	+	2	1	+	4	5
7	קאָלאטשעוו ז. . . .	+	5	+	+	3	1	+	+	+	+	+	5	+	2	+	3	3	10
8	קיסעלעווא א. . . .	+	+	1	3	+	+	+	5	+	+	+	3	3	+	+	+	3	11
9	קוטוזאָוו ס. . . .	+	+	+	3	4	+	+	+	+	5	+	1	+	+	+	+	1	12
10	מאָראָזאָווא וו. . . .	+	5	1	5	1	+	5	+	+	+	1	+	8	+	+	+	3	9
11	נאומאָוו ט.	+	+	2	3	4	+	+	1	+	2	+	+	4	3	2	3	3	7
12	באָסאָוו וו.	+	+	2	3	4	+	1	5	1	+	+	+	4	4	5	3	5	6
13	פליעשקאָווא ז. . .	+	+	+	4	+	+	+	+	1	+	3	+	+	+	+	+	5	13
14	סאמארינא ג. . . .	+	+	3	5	+	2	3	5	+	+	+	1	+	2	+	3	5	8
15	סאָקאָלאָוו מ. . . .	+	2	2	1	3	+	+	+	+	2	+	3	+	+	+	+	3	10
16	טאראסאָוו ח. . . .	+	+	+	3	1	+	+	+	+	+	+	5	+	4	1	+	5	11
17	ראזאנאָווא מ. . . .	+	+	3	4	+	2	+	+	1	+	+	5	+	+	+	3	3	10
	צאָל ניט ריכטיקע ענטפערס . . .	2	4	12	14	11	3	5	5	5	4	5	11	5	7	6	6	14	
	אין % % . . .	12	23	71	82	65	18	30	30	30	23	30	65	30	41	35	35	82	

800—15

קאָנטראָל־פּרוּוונג

1. די קאָנטראָל־פּרוּוונג אונ דער אלטער עקזאמענ

די קאָנטראָל־פּרוּוונג, ווי א מעטאָד פונ דיסקאָנט, זײַנענ אײַנגעפירט געוואָרנ אינ דער סאָוועטישער שול אינ 1933 יאָר לויטנ באשלוס פונ צק אלקפּ(ב) פונ 25־טנ אווגוסט 1932 יאָר. אינ דעמ דאָזיקנ באשלוס ווערט געזאָגט: „האלטנ פאר נייטיק אײַנצושטעלנ צומ טאָפ יאָר קאָנטראָל־פּרוּוונג פאר אלע שילער". די נייטיקײַט פונ די קאָנטראָל־פּרוּוונ איז אָרגאניש ארויסגעפלאָסנ פונ דעמ גאנצנ קרײַז מאָסמיטלענ, וואָס די שול האָט דורכגעפירט, קעדיי צו ליקווידירנ דעמ „גרונט־כיסאָרנ", קעדיי צו זיכערנ פעסטע אונ סיסטעמאטישע יעדיִעס בא די קינדער, וואָס ענדיקנ די שול.

די אײַנפירונג פונ קאָנטראָל־פּרוּוונג טאָר בעשומויפנ ניט אויסגעטײַטשט ווערנ, ווי דער אומקער צו די אלטע עקזאמענס פונ דער פאראָקטיאבערישער שול.

צווישנ די אלטע עקזאמענס אונ די קאָנטראָל־פּרוּוונ פונ דער סאָוועטישער שול איז פאראנ א טיפער פּרינציפּיעלער אונ פאקטישער אונטערשייד. דער אלטער עקזאמענ שטעלט מיט זיכ פאָר א בוילעטנ מוסטער פונ דער סכאָלאסטיק אונ מושטרעכײַ, וואָס האָבנ געהערשט אינ דער אלטער ווערבאליסטישער שול. דער עקזאמענ האָט סטימולירט די קינדער ניט צו פארטיפערנ באזיניקטער ארבעט איבערנ לערנ־מאטעריאל, נאָר צו זוברעווענ אונ מעכאניש אײַנכאזערנ אנ אומעגדלעכע צאָל פאקטנ, פאָרמולעס אונ פראזעס.

דער עקזאמענ האָט געווירקט אפ די קינדער ניט דערמונטערנדיק, ניט מאָביליזירנדיק זייער ענערגיע, נאָר פארקערט, — ער האָט טראוומאטיזירט זייער פסיכיק אונ אונטערגעריסנ זייער געזונט, ארויסרופנדיק א גוואלדיקע נערוונ־אָנשטרענגונג אונ איבערמידונג.

דער עקזאמענ איז געווענ א לאָטעריי פאר די שילער. די גרעסטע ראָליע אינעמ גאנג פונעמ עקזאמענ האָט געשפּילט ניט אזוי די צוגעגרייטקײַט פונ די קינדער, ווי דער ריינער צופאל, דער מאזל.

די מוירע פארנ עקזאמענ פונ איינ זייט, און די גוואלדיקע ראָליע פונ צופאל, פונ דער צווייטער זייט, האָבנ געשטויסנ די קינדער צו אָפּנארעריי, ליגנערישקייט, ציטערס און קאָלעריי פעלשונגענ (שפּארגאלקעס, אונטערזאָגנ, איבערשרייבנ אאוו.).

די אלע בעסרוינגעס פונעמ אלטנ עקזאמענ זיינענ קאָנסטאטירט געוואָרנ אינ די ווערק פונ די אָנגעזעענסטע פּראָגרעסיווערע בורזשואזע פעדאגאָגנ און פעסטגעשטעלט געוואָרנ אפנ סמאכ פונ פילצאָליקע פאָרשונגענ.

א י נ ג א ט י ע ו ו (1899) האָט דערלערנט די ווירקונג פונ עקזאמענ אפנ געזונט-צושטאנד פונ די שילער אינ פארשיידענע לערנ-אנשטאלטנ. אפנ סמאכ פונ זיינע פאָרשונגענ איז ער געקומענ צומ אויספיר, אז „די עקזאמענס זיינענ א קרענק Sui generis און דערביי א שווערע קרענק“. אנאלאָגישע פאָרשונגענ זיינענ געשטעלט געוואָרנ אינ דייטשלאנד, ענגלאנד, פראנקרייכ און אנדערע לענדער. רעזולטאטנ האָבנ זיכ באקומענ די זעלבע [174].

די שעדלעכע ווירקונג פונעמ אלטנ עקזאמענ אפנ געזונט פונ די קינדער דערקלערט זיכ דעריקער מיט דעמ געפיל פונ מוירע, וואָס ער פלעגט ארויסרופנ בא די קינדער.

פ ל ע כ ע ר (1907) האָט עטלעכע טעג נאָכנ עקזאמענ פאָרגעלייגט די קינדער א פרייע שריפטלעכע ארבעט אפ דער טעמע „עקזאמענ“. אינ דער ארבעט האָבנ זיכ באטייליקט 30 צוועלפיאָריקע קינדער. פונ זיי האָבנ 29 אָפּגעשפיגלט אינ זייערע ארבעטנ א שטארק געפיל פונ מוירע, וואָס האָט געפונענ זיינ אויסדרוק אינ פארשיידענע פאָרמענ:

„איכ געטרוי ניט (פאר שרעק) מיינע אייגענע קויכעס“.

„איכ בינ לעבאטכילע געווענ צופרידנ מיטנ עקזאמענ, נאָר אז דער הער אָבערלערער איז אריינ, האָב איכ אָנגעהויבנ ציטערנ פאר שרעק“.

„ווענ מע מעלדעט, אז ס'וועט היינט זיינ אנ עקזאמענ, פאלט אפ מיר אנ א גוואלדיקע אימע, ווייל איכ טראכט, אז איכ וועל געוויס ענטפערנ שלעכט. דער דאָזיקער געדאנק לאָזט מיכ ניט אָפּ, און ניט געקוקט אפ אלע מיינע אנשטרענגונגענ, קאָנ איכ גאָרנישט ניט טאָנ” [175].

דאָס געפיל פונ מוירע, וואָס איז פארבונדנ מיטנ עקזאמענ, קאָנ ווירקנ אפ אלע קינדער, אומאָפּהענגיק פונ זייער געזונט-צושטאנד און צוגרייטונג. באזונדערס שעדלעכ איז די ווירקונג פונ דעמ דאָזיקנ געפיל אפ קינדער מיט א קרענקלעכער נערוונ-פסיכישער קאָנסטיטוציע.

אינ דייטשלאנד איז פעסטגעשטעלט געוואָרנ, אז דער עקזאמענ איז איינער פונ די סיבעס, וואָס פירט אָפּטמאָל צו זעלבסטמאָרד צווישנ די קינדער.

די אומרויקײט און מוירע, וואָס דער עקזאמענ רופט ארויס בא די קינדער, זעצט אראָפּ זייער ארבעט-פייִקײט און ווירקט באזונדערס שלעכט אפּ דער ארויסוויזונג פונ זייערע העכערע מארכ-פונקציעס. אזויארום ניט דער עקזאמענ א פאלש בילד וועגנ די עמעסע יעדיִעס פונ די קינדער.

ל אָ ב ז י נ ג (1905) האָט אויסגעפאָרשט די ווירקונג פונ עקזאמענ אפּ דער ארבעט-עפעקטיווקײט פונ די קינדער [176]. אינ די באדינגונגענ פונ געוויינלעכער שול-ארבעט האָט ער פאָרגעלייגט 54 קינדער פונ אכטיאָריקנ עלמער 20 פּאָשעטע בײַשפּילנ פונ אריפמעטיק. א צווייט מאָל האָט ער זיי פאָרגעלייגט די זעלבע בײַשפּילנ, נאָר דערבײַ האָט ער געמאָלדנ, אז דאָס איז אנ עקזאמענ-ארבעט, וואָס וועט ווירקנ אפּ די אָפּשאצונגענ.

די רעזולטאטנ האָבנ זיך באקומענ אזוינע: דאָס ערשטע מאָל (אינ נאָרמאלע באדינגונגענ) האָבנ די קינדער געגעבנ 39% פאלשע ענטפערס, דאָס צווייטע מאָל (אינ עקזאמענ-באדינגונגענ) איז דער פּראָצענט פאלשע ענטפערס אויסגעוואָקסנ ביז 50. אנ ענלעכנ עקספּערימענט האָט ל אָ ב ז י נ ג דורכגעפירט מיט דער הילפ פונ דיקטאטנ. די רעזולטאטנ פונ דעמ דאָזיקנ עקספּערימענט זײַנענ צונויפגעפאלנ מיט די רעזולטאטנ פונעמ ערשטנ עקספּערימענט. אינ ביידע פאלנ האָט דער עקזאמענ אראָפּגעזעצט די עפעקטיווקײט פונ די קינדער. באזונדערס שטארק האָט זיך געלאָזט פילנ די אראָפּזעצונג פונ דער ארבעט-עפעקטיווקײט בא די שוואכערע קינדער. עס איז נאָך קעדײַ צו באמערקנ, אז די גרעסטע צאָל פעלערנ (42,7%) פאלט אפּ די ווערטער, וואָס זײַנענ אונטערגעוואָרפנ באשטימטע גראמאטיקאלישע קלאָלימ, דאָס הייסט אזוינע ווערטער, וואָס פאָדערנ פונ די קינדער ניט מעכאנישע געוווינהײטנ, נאָר לאָגישנ דענקענ.

פּ ע ל צ ע ר האָט געשטעלט א רײ עקספּערימענטנ, קעדײ צו קאָנטראָלירנ די רעזולטאטנ פונ לאָבזינגס פאָרשונגענ, און ער איז געקומענ צו די זעלבע אויספירנ וועגנ דער נעגאטיווער ווירקונג פונ די עקזאמענס.

די אלע אָנגעוויזענע שעדלעכקײטנ פונעמ עקזאמענ זײַנענ ניט קיינ צופעליקע, זיי זײַנענ אָרגאניש פארבונדנ מיטנ טאָכ פונ דער אלטער שול. „די אלטע שול האָט געצווונגענ מענטשנ, אז זיי זאָלנ אויסלערנענ א מאַסע ניט נייטיקע, איבעריקע, טויטע יעדיִעס, וואָס האָבנ פארקלאָפּט דעמ קאָפּ און פארוואנדלט דעמ יונגנ דאָר אינ צוגעמאָסטענע לויט איינ ראַנזשיר טשינאָווניקעס" (ל ע נ י נ). דער אלטער עקזאמענ איז געווענ אפנ בעסטנ אויפנ צוגעפאסט צו דערגרייכנ דעמ דאָזיקנ ציל.

מע טאָר בעשומויפנ ניט דערלאָזנ, אז דער גײַסט פונעמ אלטנ עקזאמענ זאָל ארײַנגעטראָגנ ווערנ אינ די קאָנטראָל-פּרוווּנג פונ דער סאָוועטישער שול.

2. ראָליע פונ די קאָנטראָל־פרוּוונ אינ פעדאַגאָגישנ פראָצעס

די קאָנטראָל-פרוּוונ דאַרפנ געבנ די קינדער אַ קלאָרע פאָרשטעלונג וועגנ דעמ קאַמעס אונ אייכעס פונ זייערע יעדיִעס אונ קענטענישנ אינ יעדנ באַזונדערנ געגנשטאַנד.

די קאָנטראָל-פרוּוונ דאַרפנ באַווייזנ די לערער די דערגרייכונגענ אונ די כעסרוינעס פונ זייער אַרבעט אינ מעשעכ פונ לערניאָר.

די רעזולטאַטנ פונ די קאָנטראָל-פרוּוונ דאַרפנ געבנ דער שול-אַדמיניסטראַציע אַ בילד וועגנ דעמ, וויאַזוי די גאַנצע אַרבעט אינ שול, די ווירטשאַפטלעכע, מעטאָדישע אונ געזעלשאַפטלעכע איז געווענ צוגעפאַסט צו דער לייזונג פונ די אויפגאַבעס, וואָס זיינענ געשטאַנענ פאַר דער שול.

צוזאַמענ דערמיט דאַרפנ די קאָנטראָל-פרוּוונ באַטראַכט ווערנ ווי אַ פאָרמ פונ דעמאָנסטרירנ פאַר דער גאַנצער פראָלעטאַרישער געזעלשאַפטלעכקייט די דערגרייכונגענ פונעמ שול-קאָלעקטיוו אינ קאַמפ פאַר אַ העכערער קוואַליטעט פונ דערציִונגס- אונ לערנאַרבעט.

די אַלע צילנ קאָנענ דערגרייכט ווערנ נאָר אינ דעמ פאַל, ווענ די קאָנטראָל-פרוּוונ וועלנ ניט אָפּגעריסנ ווערנ פונ דער גאַנצער שול-אַרבעט, ווענ זיי וועלנ ניט קעגנגעשטעלט ווערנ דער דאָזיקער אַרבעט, ווי דאָס איז געווענ באַ דעמ אַלטנ עקזאַמענ, נאָר פאַרקערט, ווענ די קאָנטראָל-פרוּוונ וועלנ דורכגעפירט ווערנ ווי אַנ אָרגאַנישער טייל, ווי אַ נאַטירלעכער שלומ-רינג פונ דער גאַנצער אַרבעט אינ מעשעכ פונ יאָר.

די קאָנטראָל-פרוּוונ אַנ אונ פאַר זיכ קאָנענ ניט געבנ קיינ גענוגנדיקנ מאַטעריאַל פאַרנ דיסקאָנט פונ דער אַרבעט. „אַלס גרונט פונ דעמ דיסקאָנט פונ דער שול-אַרבעט דאַרפ געלייגט ווערנ דער לויפנדיקער אינדיווידועלער, סיסטעמאַטיש-דורכגעפירטער דיסקאָנט פונ די שילערס קענטענישנ. דער פעדאַגאָג דאַרפ אינ פראָצעס פונ דער לערנאַרבעט אויפמערקזאַמ דערלערנענ יעדנ שילער" (באַשטימונג פונ צק). די קאָנטראָל-פרוּוונ פאַרפינקטלעכנ בלויז די רעזולטאַטנ פונעמ לויפנדיקנ דיסקאָנט, זיי קאָנטראָלירנ די דיסקאָנט-אַרבעט, וואָס איז דורכגעפירט געוואָרנ אינ מעשעכ פונעמ גאַנצנ יאָר, אונ פירנ אונטער די אונטערשטע שורע אינ דער אָפּשאַצונג פונ די קינדערשע דערגרייכונגענ.

די אָרגאַנישע איינגעלידערטקייט פונ די קאָנטראָל-פרוּוונ אינעמ גאַנצנ יאָריקנ סיסטעמאַטישנ דיסקאָנט האָט אַ קאָלאָסאַלע באַדייטונג פאַר דער גאַנצער אַרבעט. דאָס באַשאַפט אַ גאַנצ אַנדער באַציִונג צו די פרוּוונ מיצאַד די שילער אונ פאַרגרינגערט שטאַרק די אַרבעט פאַר די לערער. ווענ יעדער לערער אונ יעדער שילער ווייס שוינ אינ אַלגעמיינ פונ פריִער, וואָס

מע קאָנ װאַרטנ פונ די קאָנטראָל-פּרוּװנ, דעמלט װערט פאַרקלענערט די מױרע פאַר די צופעליקע דורכפאַלנ, עס פאַרשװינדט דער גלױבנ אינ מאַזלדיקנ צופאַל אונ עס בלײַבט ניט קײנ סימול פאַר אָפּנאַרנ, פאַר זוברעװענ אונ פאַר איבערנאַטירלעכער אָנשטרענגונג.

3. שלוס-אַרבעט פונ לערניאָר אונ די קאָנטראָל-פּרוּװנ

דער עפעקט פונ די קאָנטראָל-פּרוּװנ הענגט אָפּ אינ א גרױסער מאָס פונ דעמ, װאָס פאַר א כאַראַקטער ס'טראָגט די גאַנצע שול-אַרבעט אונ באַזונדערס די שלוס-אַרבעט פונעמ לערניאָר.

דער אַלטער עקזאַמענ האָט אַרופגעלײגט זײַנ שטעמפּל אָפּ דער גאַנצער שול-אַרבעט. די גאַנצע אַרבעט אינ שול איז אײנגעשטעלט באַשטאַנענ אינ גרײטנ זיכ צומ עקזאַמענ, אינ איבערחזרנ, אָנפּויקנ אונ אױסמושטרעװענ די קינדער לױט די פאָדערונגענ פונעמ עקזאַמענ-שאַבלאָנ.

„די אונטעריכט-אַרבעט האָט זיכ פאַרװאַנדלט אינ א שפּיגל פונ דער עקזאַמענ-אַרבעט: דאָס, װאָס לאָזט זיכ מעכאַניש פאַרגעדענקענ: רײענ, צאָלנ, צײכנס אונ פאָרמענ, כאַראַקטעריזירט דעמ אונטעריכט-שטאָפּ; קנעלנ, קאָפּירנ, מעכאַניזאַציע אונ שאַבלאָנ באַצײכענענ דעמ אונטעריכט-מעטאָד“.. [177].

מע טאָר בשום-אופנ ניט דערלאָזנ, אַז די קאָנטראָל-פּרוּװנ זאָלנ לױטנ מוסטער פונ אַלטנ עקזאַמענ דאָמינירנ איבער דער גאַנצער אַרבעט פונ שול.

די קאָנטראָל-פּרוּװנ טאָרנ ניט פאַרװאַנדלט װערנ אינ אַנ ענדציל, צו װעלכנ עס שטרעבט די לערנאַרבעט אינ משכ פונ גאַנצנ יאָר. די צוגרײטונג צו די קאָנטראָל-פּרוּװנ טאָר זיכ ניט פאַרװאַנדלענ אינ א פּראָצעס פונ אונטערצײענ, אָנפּויקנ אונ אױסמושטרעװענ די קינדער צומ פאַרהער.

די בעסטע צוגרײטונג צו די קאָנטראָל-פּרוּװנ — דאָס איז די נאָרמאַלע שול-אַרבעט אינ משכ פונ גאַנצנ יאָר אונ באַזונדערס די געהעריקע אָרגאַניזאַציע פונ דער שלוס-אַרבעט אינ לעצטנ קװאַרטל.

װאָס נאָרמאַלער אונ ראַציאָנעלער עס װעט אָרגאַניזירט װערנ די אַרבעט אינעמ לעצטנ קװאַרטל, אַלץ בעסער װעט זײַנ די דורכפירונג אונ דער דערפאָלג פונ די קאָנטראָל-פּרוּװנ.

װאָס פאַר אַנ אױפגאַבעס שטײענ פאַר דער שלוס-אַרבעט פונ לערניאָר, פאַר דער אַרבעט פונ לעצטנ קװאַרטל?

דאָס איז, ערשטנס, די סומירונג אונ סיסטעמאַטיזירונג פונ דער גאַנצער יאָרנאַרבעט. צװײטנס, די איבערכאַזערונג אונ פאַרפעסטיקונג פונ די װיכטיקסטע קנופּ-פּונקטנ אונ שװאַכע טײלנ פונעמ קורס, אונ דריטנס, די ספּעציעלע פאַרשטאַרקטע אַרבעט מיט די אָפּגעשטאַנענע שילער.

סיסטעמאַטיזירונג. די שול דאַרפ געבנ די קינדער סיסטעמאַ-

טישע יעדיעס. די באַזונדערע פאַקטנ און פּרינציפּנ, וואָס די קינדער באַהערשנ אינ מעשעכ פונ א באַשטימטער צײַט, דאַרפנ ניט פאַרבלײַבנ אינ דער פאָרמ פונ אָפּגעריסענע שטיקלעכ און ברעקלעכ: זיי דאַרפנ צונויפגעשמאָלצנ ווערנ אינ איינ גאַנצער סיסטעמ.

די קינדער דאַרפנ באַקומענ אַ קלאָרע פאָרשטעלונג וועגנ דער אינערלעכער לאָגיק פונעמ גאַנצנ מאַטעריאַל, וועגנ די פאַרבינדונגענ צווישנ זײַנע באַזונדערע טיילנ און וועגנ דעמ אָרט פונ יעדנ טייל אינ דער גאַנצער סיסטעמ.

דאָס קאָנ דערגרייכט ווערנ מיט דער הילפ פונ ספּעציעלע רעזומיר־לימודימ, וואָס גיבנ אַנ איבערבליק איבער די וויכטיקסטע טיילנ פונעמ קורס און דעקנ אופ זייערע אינערלעכע פאַרבינדונגענ.

די בעסטע פאָרמ פאַר אַזוינע רעזומיר־לימודימ איז דער צעוויקלטער שמועס. *

פּיקסירונג. ניט אַלע עלעמענטנ פונעמ דורכגעאַרבעטנ מאַטעריאַל האָבנ אַ גלײַכנ ווערט פאַר דער ווײַטערדיקער אַרבעט פונ די קינדער און פאַר דער אויסבילדונג פונ זייער מאַרקסיסטישער וועלט־אָנשױונג. ס'זײַנענ פאַראַנ אַזוינע טיילנ פונעמ מאַטעריאַל, וואָס שפּילנ נאָר אַ צײַטווײַליקע באַדינענדיקע ראָליע. די דאָזיקע טיילנ איז ניט נייטיק צו פאַרגעדענקענ אַפ שטענדיק, זיי קאָנענ אַרויסגעלאָזט ווערנ פונ זיקאָרנ נאָכ דעמ, ווי עס איז שוינ אינ זיי ניטאָ קיינ ספּעציעלע באַדערפעניש.

אַנדערע עלעמענטנ פונ לערנ־מאַטעריאַל זײַנענ אַפ אַזויפיל וויכטיק, אַז זיי מוזנ פאַרוואַנדלט ווערנ אינ אַנ אײַזערנעמ פאָנד פונ דעמ קינדערשנ באַוווסטזײַנ. צוליב דעמ איז נייטיק אינ פּראָצעס פונ דער אַרבעט וואָס אָפטער זיכ צו זיי אומקערנ. נאָר אַ באַזונדערע באַדײַטונג פאַר דער פעסטער באַהערשונג פונ די דאָזיקע עלעמענטנ האָט די איבערכאַזערונג צומ סאָפ פונעמ לערנ־יאָר. טיילווײַז ווערט עס דערגרייכט אַפ די רעזומיר־לימודימ, ווײַל די דאָזיקע לימודימ פיקסירנ די אויפמערקזאַמקײַט פונ די קינדער טאַקע דעריקער אַפ די וויכטיקסטע טיילנ פונעמ קורס. אָבער דאָס איז ניט גענוג. עס איז נייטיק אויסצוטיילנ ספּעציעלע שאָענ אָדער טיילנ פונ דער נאָרמאַלער לערנ־שאָ, קעדיי איבערכאַזערנ דעמ גאַנצנ קורס און פעסט אײַנכאַזערנ די אָדער יענע פאַראַנטוואָרטלעכע טיילנ פונ קורס, באַזונדערס אינ דעמ פאַל, ווענ זיי זײַנענ אינ מעשעכ פונ יאָר איבער וועלכע־ניט־איז סיבעס ניט גענוג פעסט דורכגעאַרבעט געוואָרנ.

אַרבעט מיט די אָפּגעשטאַנענע. די אַרבעט מיט די אָפּגעשטאַ־

* אַפ דער מעטאָדיק און טעכניק פונעמ צעוויקלטנ שמועס וועלנ מיר זיכ גענויער אָפּשטעלנ אינ דעמ II טייל.

גענע מאָר מענ ניט אָנהייבנ ערעוו די קאָנטראָל-פּרוּוונ, מע דאַרפ זיכ מיט איר פאַרנעמענ סיסטעמאַטיש אינ מעשעכ פונ גאַנצנ לערניאָר. ס'איז אָבער קלאָר, אַז צומ סאָפ פונ יאָר, אינ לעצטנ קוואַרטל, דאַרפ מענ די דאָזיקע אַרבעט פאַרשטאַרקנ אונ אינ א געוויסער מאָס מאָדיפיצירנ. צומ פערטנ קוואַרטל ווערט שוינ קלאָר, וואָס מע קאָנ דערוואַרטנ פונ די אָפּגעשטאַנענע קינדער, וואָס פעלט זיי אונ וועלכע מעגלעכקייטנ האָבנ זיי אָפּ זיכ פאַריכטנ. אינ העסקעמ דערמיט דאַרפ מענ אָריענטירנ די אינדיווידועלע אָדער בריגאַדע-אַרבעט מיט די דאָזיקע קינדער, שטעלנדיק זיכ פאַר א ציל, אויב ס'איז נאָר מעגלעכ, זיי מיטיילנ דעמ מינימומ ידיעות אונ קענטעניש, אָנ וועלכנ ס'איז ניט מעגלעכ דאָס איבערפירנ אי נעמ העכערנ קלאַס.

4. די צוגרייט-אַרבעט פונ די שילער צו די קאָנטראָל-פּרוּוונ

איינע פונ די וויכטיקסטע סיבעס, וואָס האָבנ געפירט צו דער שעדלעכער ווירקונג פונעמ אַלטנ עקזאַמענ אַפּנ געזונט-צושטאַנד פונ די קינדער, איז געווענ די ניט נאָרמאַלע אַרבעט פונ די שילער ערעוו די עקזאַמענס. דאָס גרייטנ זיכ צו די עקזאַמענס פלעגט צעשטערנ דעמ נאָרמאַלנ ריטמ פונ דער קינדערשער אַרבעט אונ אַרויסרופנ א גוואַלדיקע איבערגעלאָדנקייט אונ איבערגעמידטקייט. וואָס נעענטער צומ עקזאַמענ, אַלצ אָנגעשטרענגטער, אַלצ אינטענסיווער אונ אומנאָרמאַלער פלעגט ווערנ די אַרבעט. דווערנדיקער זיצנ איבערנ ביכל, מאַנגל פונ פיזישע באַוועגונגענ אונ פונ פרייער לופט, ניט-דערשלאָפנקייט, — אונ דאָס אַלצ אינ די באַדינגונגענ פונ וואַקסנדיקער עמאָציאָנעלער אויפגערעגטקייט — האָט ניט געקאָנט ניט ווירקנ שעדלעכ אַפּנ געזונט פונ די קינדער.

מע טאָר ניט דערלאָזנ, אַז דאָס צוגרייטנ זיכ צו די קאָנטראָל-פּרוּונ זאָל אָננעמענ דעמ כאַראַקטער פונעמ אַמאָליקנ גרייטנ זיכ צומ עקזאַמענ. מע דאַרפ פריִער פונ אַלצ קלאָר מאַכנ פאַר זיכ, פאַר די שילער אונ פאַר די עלטערנ, אַז אויב מע האָט שלעכט געאַרבעט אינ מעשעכ פונ גאַנצנ לערניאָר, וועט שוינ די איבערנאַטירלעכע אָנשטרענגונג באַמ גרייטנ זיכ צומ פאַרהער ווייניק וואָס העלפנ. די אַרבעט איבערנ מאַטעריאַל בלויז ערעוו די קאָנטראָל-פּרוּונ קאָנ ניט געבנ קיינ פעסטע ידיעס אונ קענטענישנ. גרינטלעכ קאָנ מענ באַהערשנ דעמ מאַטעריאַל נאָר דעמלט, ווענ מע אַרבעט איבער אימ סיסטעמאַטיש אינ מעשעכ פונ גאַנצנ יאָר. עס לוינט ניט צו פּאַטערנ דאָס געזונט פונ די קינדער צוליב איליוזאָרישע דערגרייכונגענ, וואָס קאָנענ געמאַכט ווערנ די לעצטע טעג פאַר די קאָנטראָל-פּרוּונ.

מע דאַרפ שטרענג דאָזירנ די זעלבשטענדיקע אַרבעט צו די קאָנטראָל-פּרוּונ אונ אינ דער זעלבער צייט פירנ אַנ אויפקלער-אַרבעט צווישנ די שילער

און עלטערנ וועגנ דער נייטיקייט אָפצוהיטנ די פאָדערונגענ פונ דער היגיִענע; ניט דערלאָזנ די צעשטערונג פונעמ געוויינלעכנ רעזשימ, ניט פארמינערנ דעמ דויער פונ שלאָפ און די צייט פונ אָפרו, ניט אָנלאָדנ די אָפרו־טעג אאוו.

בא די בעסטע באדינגונגענ פאָדערט דער שלוס פונ לערניאָר א געהעכערטע אָנשטרענגונג פונ דער קינדערשער מארכ־ארבעט. דאָס דארפ גענומענ ווערנ אינ אכט אינ אלע געביטנ פונעמ קינדערשנ לעבנ און פונ דער קינדערשער ארבעט. די געזעלשאפטלעכע אויסערשול־ארבעט דארפ דעמ לעצטנ קווארטל אזוי אָרגאניזירט ווערנ, אז זי זאָל ניט פארשווערנ די מארכ־אָנלאָדונג פונ די קינדער. וואָס ווייניקער שמועסנ, אוונטנ, פארנעמונגענ אינ פארמאכטע געביידעס, אָנגעשטרענגטע אינטעלעקטועלע ארבעט, וואָס מערער באוועגונגענ, פיזקולטור, שפילנ אפ דער פרייער לופט אאוו.

אינ דער זעלבשטענדיקער ארבעט פונ די קינדער צו די קאָנטראָל־פרווונ טאָר מענ זיכ ניט פארלאָזנ אפ קיינ זעלבשטראָמ ניט נאָר איבער די אָנגעוויזענע היגיִענישע מאָטיוונ, נאָר אויכ דערפאר, וואָס די קינדער זיינענ ניט בעקויעכ אליינ צו לייזנ די פאראנטוואָרטלעכע אויפגאבעס, וואָס די קאָנטראָל־פרווונ שטעלנ פאר זיי.

גרייטנדיק זיכ צומ פארהער, באנוצנ די שילער אינ זייער ארבעט פארשיידענע מעטאָדנ, אָפטמאָל ניט ראציאָנעלע און אפילו שעדלעכע. דער לערער דארפ זיכ אריינמישנ אינ דער ארבעט, באקעמפנ די שעדלעכע מעטאָדנ און אויסלערנענ זיכ באנוצנ מיט ריכטיקע מעטאָדנ.

פינפ הויפט־מעטאָדנ פונ גרייטנ זיכ צו א פארהער קאָנ מענ באַאָבאכטנ אינ דער ארבעט פונ די עלטערע שילער.

דער ערשטער מעטאָד באשטייט אינ דעמ, וואָס מע סטארעט זיכ טרעפנ די פראגעס, וועלכע דער לערער וועט שטעלנ אפנ פארהער, און מע פארנעמט זיכ מיט אויסזוכרעווענ די ענטפערס אפ די דאָזיקע פראגעס.

דער צווייטער מעטאָד באשטייט אינ דעמ, וואָס די שילער כאזערנ אויס דעמ גאנצנ מאטעריאל, נאָר זיי לערנענ אימ אויס פאָרמעל, ספעציעל צוליב דעמ פארהער, ניט אויסרעכענענדיק אפ שטענדיק פארגעדענקענ. געוויינלעכ לייגנ זיי אָפ די ארבעט אפנ לעצטנ טאָג אָדער אפ דער לעצטער נאכט פאר דעמ פארהער. מיט א שטארקער אָנשטרענגונג פונ זיקאָרנ סטארענ זיי זיכ צייטווייליק איינהאלטנ דעמ מאטעריאל אינ קאָפ גראָד ביזנ מאָמענט פונ אויספרעג.

דער דריטער מעטאָד באשטייט אינ סיסטעמלאָזנ, אינ פיבערהאפטנ איינכאזערנ צופעליק־ארויסגעכאפטע שטיקלעכ פונ קורס. דער דאָזיקער מעטאָד שפיגלט אָפ די אומרויִקייט פונ שילער, זיינ מוירע פארנ פארהער און זיינ געצוווּנגענקייט צו פארלאָזנ זיכ אפנ „גליקלעכנ צופאל“.

די אַלע דרײַ מעטאָדן זײַנען כאַראַקטעריסטיש פֿאַרן אַלטן עקזאַמען און דאַרפֿן שטרענג באַקעמפֿט ווערן אין דער סאָוועטישער שול.

דער פֿערטער מעטאָד באַשטייט אין דעם, וואָס די שילער סטאַרען זיך פֿאַרפֿעסטיקן אין זיקאָרן דעם גאַנצן שוין פֿריִער דורכגעאַרבעטן מאַטעריאַל מיט דער הילף פֿון אומפֿולהערלעכע אינטענסיווע איבערכאַזערונגען פֿון אָנהייב ביזן סאָף, דערבײַ ווערט ניט געמאַכט קיין אונטערשייד צווישן די וויכטיקע קנופּ־פּונקטן און דעטאַלן פֿונעם קורס, צווישן ערשטראַנגיקן און צווייטראַנגיקן. דער דאָזיקער מעטאָד איז בעסער פֿאַר די ערשטע דרײַ, ער דאַרף אָבער אויך פֿאַרמישפּעט ווערן, און ניט נאָר דערפֿאַר, וואָס ער נעמט צו א סאַך איבעריקע צײַט, נאָר אויך דערפֿאַר, וואָס ער געפֿינט זיך אין א ווידערשפּרוך מיט די געזעצן פֿון זיקאָרן.

„א נאָרמאַלער סייכל, שרײַבט אן אַמעריקאַנער פּעדאַגאָג, איז געראָטן אין א גוטן באַלעבאָס, וואָס האַלט זײַן גאַנצן פֿאַרמעגן אין א גוטער אָרדענונג אין פֿאַרשיידענע ערטער, שאַפֿעס, קאָמאָדן, טיש־קעסטלעך, טעכניש גערעדט — אין פֿאַרשיידענע קאָמפּלעקסן פֿון אַסאָציאַציעס. א שילער, וואָס גרייט זיך צו אן עקזאַמען, איז געראָטן אין אן אומגליקלעכן מענטשן, וואָס איז געצוווּנגען עקסטרע אַרויספֿאָרן פֿון זײַן דירע, און וואַרפֿט צונויף זײַן גאַנצן פֿאַרמעגן אין איין קופּע אינמיטן גאַס, וואַרטנדיק אַף דער פֿור“ [178].

הוילע מעכאַנישע איבערכאַזערונגען אָן דער אויסטיילונג פֿון וויכטיקן און ניט וויכטיקן, און דער אײַנשטעלונג פֿון נײַע פֿאַרבינדונגען און אַסאָציאַציעס, קאָנען ניט פֿאַרבעסערן די קוואַליטעט פֿון די ידיעות. אָפֿטמאָל פֿירט עס, פֿאַרקערט, צו א מישמאַש און דעזאָרגאַניזאַציע פֿונעם אינטעלעקטועלן פֿאַרמאָג.

דער פֿינפֿטער מעטאָד באַשטייט אין דעם, וואָס דער שילער שטעלט פֿאַר זיך א ציל צו פֿאַרפֿעסטיקן די שוואַכע פּונקטן אינעם דורכגעאַרבעטן מאַטעריאַל און סיסטעמאַטיש דורכנעמען דעם גאַנצן באַהערשטן מאַטעריאַל. דער דאָזיקער מעטאָד אַנטוויקלט זיך לויט די פֿאָלגנדיקע עטאַפּן:

א) א קורצער איבערבליק איבערן גאַנצן דורכגעאַרבעטן קורס, קעדיי אויסצוטיילן די שוואַך־באַהערשטע טיילן.

ב) ספּעציעלע אַרבעט אַף פֿאַרפֿעסטיקן די וויכטיקסטע טיילן פֿון קורס, וואָס זײַנען איבער די אָדער יענע סיבעס שוואַך באַהערשט געוואָרן.

ג) גענויער דורכאַרבעטן דעם גאַנצן קורס מיטן ציל אָפּצופֿרישן די פֿאַרבינדונגען, וואָס זײַנען שוין פֿאַראַן פֿון פֿריִער, און אײַנשטעלן נײַע פֿאַרבינדונגען צווישן די באַזונדערע טיילן.

ד) אויסאַרבעטן א פּלאַן אָדער א קאָנספּעקט, וואָס גיט אין א סכעמאַטישער פֿאָרם די קווינטעסענץ פֿונעם גאַנצן מאַטעריאַל (אָדער איבערקוקן

און ברענגען אין אָרדענונג דעם קאָנספּעקט, וואָס איז צוגעגרייט געוואָרן אין משך פֿון גאַנצן יאָר).

ה) דירעקט פֿאַרן פֿאַרהער אַ קורצער איבערבליק און דורכטראַכטונג פֿונעם גאַנצן מאַטעריאַל מיט דער הילף פֿון קאָנספּעקט.

דער דאָזיקער מעטאָד איז אַמבעסטן צוגעפּאַסט צו די אויפֿגאַבעס און דעם אינהאַלט פֿון דער שלוס־אַרבעט און פֿון די קאָנטראָל־פּרוּוון. ער דינט ניט נאָר צו פֿאַרפֿעסטיקן דעם דורכגעאַרבעטן מאַטעריאַל, נאָר ער באַרײַכערט דעם שילער מיט נײַע ווערטפֿולע אידייען און שטאַנדפּונקטן. כוץ דעם באַוואָפֿנט ער אים מיט ראַציאָנעלע אופֿנים פֿון זעלבשטענדיקער אַרבעט.

דער לערער דאַרף אויסלערנען דעם שילער זיך באַנוצן מיט דעם דאָזיקן מעטאָד פֿון גרייטן זיך צו די קאָנטראָל־פּרוּוון.

5. די צוגרייט־אַרבעט פֿון די לערער צו די קאָנטראָל־פּרוּוון

די לאַטערײַשקײַט פֿון די אַלטע עקזאַמענס איז אָפּגעהאַנגען אין אַ גרויסער מאָס פֿון דער צופֿעליקײַט און סוביעקטיווקײַט אינעם אָפּקלײַב פֿון פֿראַגעס פֿאַרן פֿאַרהער.

מיר האָבן אינעם פֿאָריקן קאַפּיטל געזען, וואָס פֿאַר אַ גרויסער אונטערשייד עס איז פֿאַראַן צווישן די אָפּשאַצונגען, וואָס פֿאַרשיידענע לערער גיבן איין און דער זעלבער פֿראַגע. מיר האָבן אויך געזען, אַז די דורכשניטלעך־אַריפֿמעטישע פֿון עטלעכע אָפּשאַצונגען פֿון באַזונדערע לערער איז נעענטער צו דעם אָביעקטיוון קריטעריִ, איידער די אָפּשאַצונג פֿון יעדן לערער באַזונדער. דערפֿון קאָן מען מאַכן די פֿאָלגנדיקע אויספֿירן פֿאַר דער פּר[illegible]יק פֿון גרייטן זיך צו די קאָנטראָל־פּרוּוון:

[illegible]ופֿעליק אָנגעכאַפּטע פֿראַגעס אין פּראָצעס פֿון פֿאַרהער קאָנען [illegible] פֿאַר קיין ריכטיקן קריטעריִ אויף אָפּשאַצן די ידיעות און קענטעניש די קינדער.

2) אויב עטלעכע לערער נעמען אָן אָנטייל אין דעם אויסוואַל און אין דער אָפּשאַצונג פֿון די פֿראַגעס פֿאַרן פֿאַרהער, קאָן דער פֿאַרהער געבן אָביעקטיווערע רעזולטאַטן.

3) קעדיי באַקעמפֿן די סוביעקטיווקײַט און צופֿעליקײַט אין דער פֿראַגע־שטעלונג אויף די קאָנטראָל־פּרוּוון, איז נייטיק די פֿראַגעס באַצײַטנס צוגרייטן. די צוגעגרייטע פֿראַגעס דאַרפֿן אָפּגעשאַצט און באַשטעטיקט ווערן דורכן קאָלעקטיוו פֿון לערער.

עטלעכע ווערטער וועגן דעם טיפּ פֿראַגעס, וואָס דאַרפֿן צוגעגרייט ווערן צו די קאָנטראָל־פּרוּוון.

איינציקע לערער באַנוצן זיך אין זייער דיסקאָנט־אַרבעט דעריקער מיט

קאָנקרעטע פראַגעס. מיט דער הילפ פונ אַזוינע פראַגעס קאָנ מענ פעסטשטעלנ, אפ וויפל די קינדער האָבנ באַהערשט דעמ פאַקטישנ מאַטעריאַל, מע קאָנ אָבער ניט אויסקלאָרנ, צי זײַנענ די קינדער באַקאַנט מיט די פאַרבינדונגענ, מיט דער אינערלעכער סיסטעמ פונעמ מאַטעריאַל. דאָרטנ, ווו דער לערער באַנוצט זיכ אויסשליסלעכ מיט אַזוינע פראַגעס, ווערנ די קינדער סטימולירט צו מעכאַניש אויסלערנענ אָפּגעריסענע פאַקטנ.

אַנדערע לערער באַנוצנ זיכ דעריקער מיט אַלגעמיינע פראַגעס. מיט דער הילפ פונ אַזוינע פראַגעס איז שווער קלאָר צו מאַכנ, צי האָבנ די קינדער באַהערשט דעמ פאַקטישנ מאַטעריאַל. פלינקע שילער גיבנ אפ אַזוינע פראַגעס באַפרידיקנדיקע ענטפערס, אפילע ווענ זיי זײַנענ מיטנ מאַטעריאַל ווייניק באַקאַנט. אַזויאַרומ סטימולירט דאָס אויסשליסלעכע באַנוצנ אַזוינע פראַגעס צו איבערפלעכלעכקייט און דילעטאַנטיזמ.

מע דאַרפ אינ דער דיסקאָנט־אַרבעט אויסנוצנ ביידע טיפנ פראַגעס. פונ יעדנ אָפּטייל פונ קורס דאַרפ מענ פאַרגרייטנ צו די קאָנטראָל־פרוונ א 2—3 אַלגעמיינע פראַגעס, וואָס דעקנ אופ די וויכטיקסטע אידייענ פונעמ געגעבענעמ אָפּטייל. צו די גרונט־פראַגעס דאַרפ מענ צוגעבנ א גענוגנדיקע צאָל קאָנקרעטע פראַגעס, וואָס כאַפּנ אַרומ דעמ וויכטיקסטנ פאַקטישנ מאַטעריאַל.

סײַ די אַלגעמיינע אַזוי אויכ די קאָנקרעטע פראַגעס קאָנענ טראָגנ דעמ כאַראַקטער פונ זיקאָרנ־פראַגעס (רעפּראָדוקטיווע פראַגעס), ד.ה. אַזוינע, וואָס פאָדערנ נאָר די רעפּראָדוקציע פונעמ מאַטעריאַל, וואָס איז פאַראַנ אינ לערנביכל. קעדיי קלאָר צו מאַכנ, אפ וויפל די שילער האָבנ דעמ מאַטעריאַל באַוווסטזיניק פאַרייגנט, איז ווינטשנסווערט פאַר יעדנ אָפּטייל צוגרייטנ עטלעכע דענק־פראַגעס, וואָס פאָדערנ א באַוווסטזיניקע באַציִונג פונ די קינדער צומ מאַטעריאַל, א קענטעניש פרײַ מיט אימ צו אָפּערירנ. *

זעלבסטפאַרשטענדלעכ, אַז די צוגעגרייטע צעטלענ פראַגעס ניט געבנ די קינדער פאַרנ פאַרהער. אויב די שילער האָבנ פאַר פראַגעס, דעמלט ווערט זייער גרייטנ זיכ צומ עקזאַמענ פאַרוואַנדלט אינ א מעכאַנישנ אײַנדרילעווענ די ענטפערס אפ די דאָזיקע פראַגעס. עס איז דערלאָזבאַר אינ באַזונדערע פאַלנ אָנצווײַזנ די קינדער די קנופּ־פונקטנ פונ קורס, וואָס דאַרפנ באַזונדערס פעסט פאַרייגנט ווערנ, אָבער ניט געבנ זיי קיינ גענויעמ צעטל פונ די פראַגעס, וואָס וועלנ געשטעלט ווערנ אפנ פאַרהער. אונ אויכ די קנופּ־פונקטנ איז בעסער צו פאָרמולירנ ניט אינ פראַגעס. ווענ מע רופט נאָר אָנ די פראָבלעמ, צו וועלכער מע דאַרפ זיכ צו־

* גענויער וועגנ די פאַרשיידענע טיפנ פראַגעס און אויכ וועגנ די גראַמאַטיקאַלישע, לאָגישע און פּסיכאָלאָגישע פאָדערונגענ צו דער פראַגע־שטעלונג זע II טייל פונ דעמ בוכ.

גרייטנ, מוזנ די שילער דורכטראכטנ דעמ גאנצנ מאטעריאל, וואָס האָט א שײַכעס צו דער דאָזיקער פּראָבלעמ. אָבער ווענ מע פאָרמולירט די פּראָבלעמ אינ א פראגע, דעמלט שאפט זיכ א מעגלעכקײַט אָפּצוזוכנ אינ ביכל א פאסיקנ ענטפער, אָדער באקומענ דעמ דאָזיקנ ענטפער בא א פײַיִקנ כאווער אונ אימ מעכאניש אײַנכאזערנ צומ פארהער.

6. מעטאָדנ אונ טעכניק פונ דורכפירנ די קאָנטראָל־פּרוּוונ

דער אלטער עקזאמענ איז געווענ ניט קיינ אָרגאנישער טייל פונעמ גאנצנ פּעדאגאָגישנ פּראָצעס, נאָר אנ אויסערלעכ אָנגעבונדענע אינסטיטוציע, וואָס האָט איבער אימ דאָמינירט ווי א פרעמדע אונ פײַנטלעכע מאכט. דאָס האָט געפונענ אנ אויסדרוק אינ דער אויסערלעכער אײַנאָרדענונג פונעמ עקזאמענ. דער עקזאמענ האָט מיט זיכ פאָרגעשטעלט א געריכט איבער די שילער אונ איבערנ לערער. די עקזאמענאטאָרנ זײַנענ געווענ פרעמדע מענטשנ, פאָרשטייער פונ דער מעלוכע, וואָס האָבנ באטראכט די שילער ווי פארברעכער, זיכ געסטארעט זיי אונטערשטעלנ א פיסל, דערווײַזנ, אז זיי קענענ גאָרנישט, אונ דורכוואלגערנ. די אויסערלעכע אײַנריכטונג פונעמ עקזאמענ האָט הארמאָנירט מיט דעמ דאָזיקנ אינערלעכנ טאָכ.

די צערעמאָניעלע זײַט פונעמ עקזאמענ האָט געשראָקנ די קינדער, אראָפּגעזעצט זייער ארבעטספייִקײַט. די ניט באקאנטשאפט פונעמ עקזאמענאטאָר מיט די קינדער האָט געפירט צו צופעליקײַטנ, צו לאָטערײַישקײַט.

די קאָנטראָל־פּרוּוונ דארפנ אויסמײַדנ די דאָזיקע צערעמאָניעלקײַט אונ אומנאטירלעכקײַט פונ דער אויסערלעכער אומגעבונג. די קאָנטראָל־פּרוּוונ זײַנענ אנ אָרגאנישער עלעמענט פונעמ גאנצנ פּעדאגאָגישנ פּראָצעס אונ דארפנ זיכ אויסערלעכ וואָס ווייניקער אָפּשיידנ פונעמ נאָרמאלנ גאנג פונ דער ארבעט. דער דאָזיקער פּרינציפּ „וואָס ווייניקער צערעמאָניעלקײַט, וואָס ווייניקער אויסשליסלעכקײַט אינ דער אומגעבונג אונ אינ די פאָרמענ פונ ארבעט” גיט אונדז א מעגלעכקײַט צו ענטפערנ אפ א גאנצער רײ פּראקטישע פראגעס, וואָס זײַנענ פארבונדנ מיט די קאָנטראָל־פּרוּוונ.

צי דארפ מענ פירנ דעמ פארהער אינ קלאס פארנ גאנצנ קלאס, אָדער ארויסרופנ די קינדער איינציקווײַז אינ א באזונדערנ צימער, אזוי ווי ס'איז געווענ בא דעמ אלטנ עקזאמענ?

ווער זאָל שטעלנ די פראגעס, דער לערער אָדער א פאָרשטייער פונ פאָלקאָמבילד?

צי דארפ מענ אָנהייבנ פונ די שוואכע, שטארקע, אָדער מיטעלע?

צי דארפ מענ די, וואָס האָבנ שוינ געענטפערט, אָפּשיקנ פונ קלאס אָדער זיי מוזנ בלײַבנ ביזנ סאָפ? אאוו. אאוו.

אפ די אלע פראגעס גיט אונדז אנ ענטפער דער אויבנ אנגעוויזענער פרינציפ.

בעשומווײַפ ניט דערלאזנ קיינ אינדיווידועלע פרווונ בא פארמאכטע טירנ. דער פרווו איז די נארמאלע באדינגונגענ פונ קלאס־ארבעט איז ראציאנעלער ניט נאר דערפאר, וואס ער נערווירט ווייניקער די קינדער, נאר אויכ דערפאר, וואס בא דער דאזיקער פארמ גייענ דורכ פאר די קינדער די וויכטיקסטע טיילנ פונ קורס, אזויארומ פארוואנדלט זיכ דער קאנטראל־פרווו אינ א נוצלעכער איבערכאזערונג פונעמ גאנצנ דורכגעארבעטנ מאטעריאל.

עס איז וווּנטשנסווערט, אז כוץ דעמ לערער און א פארשטייער פונעמ פעדקאלעקטיוו, וואס איז ניט קיינ פרעמדער מענטש פאר די קינדער, זאלנ אינ קלאס זײַנ וואס ווייניקער זײַטיקע מענטשנ. פרעמדע מענטשנ, פארשטייער פונ פאלקאמבילד (אדער אנדערע), וואס קומענ לויט א ספּעציעלער פארארדענונג, דארפנ זיכ האלטנ אנ א זײַט, ניט באמערקבאר פאר די קינדער. די פראגעס דארפנ געשטעלט ווערנ, ווי א כלל, בלויז דורכנ לערער.

אלערליי טעכנישע פראגעס, וואס זײַנענ פארבונדנ מיטנ אויספרעגנ, דארפנ געלייזט ווערנ, אפ וויפל ס'איז נאר מעגלעכ, פונקט אזוי, ווי זיי ווערנ געלייזט אינ דער נארמאלער טאגטעגלעכער ארבעט פונ לערער.

בא די קינדער דארפ געשאפנ ווערנ א באציונג צו די קאנטראל־פרווונ ווי צו א פארמ פונ סאציאליסטישנ פארמעסט אפ דער בעסטער קוואליטעט פונ ארבעט. אינ דער דאזיקער ריכטונג דארפ ארבעטנ דער לערער־קאלעקטיוו, די שילערישע ארגאניזאציע און די פּיאנער־ארגאניזאציע. די באוווסטזיניקע באציונג פונ די קינדער צו דער ארבעט איז אנ אומבאדינגטע פארהיזנאכע פאר דער עפעקטיווקײַט פונ די פרווונ.

אנשטאט די פאליצייישע מיטלענ, מיט וועלכע מע האט בא דעמ אלטנ עקזאמענ געקעמפט קעגנ פארשיידענע פעלשונגענ, אונטערזאגנ, איבערשרײַבנ, שפארגאלקעס אאזוו., דארפנ מיר ארויסרוקנ דעמ מעטאד פונ באוווסטזיניקער דיסציפּלינ אינ קאמפ קעגנ מעגלעכע ארויסווײַזונגענ פונ דעמ מינ בא אייניקע קינדער.

אויסערלעכ דארפנ זיכ די קאנטראל־פרווונ אינ קלאס ניט אונטערשיידנ פונ א געוויינלעכנ דיסקאנט־שמועס. דער אונטערשייד באשטייט נאר אינ דעמ פארנעמ פונ מאטעריאל, וואס ווערט דיסקאנטירט.

דער שמועס בעשאס די קאנטראל־פרווונ דארפ ניט זײַנ קיינ צעוויקלטער. אינ א צעוויקלטנ שמועס איז שווער אפּצושאצנ די ארויסטרעטונג פונ יעדנ שילער באזונדער. פלינקע כעוורע קענענ אינ אזא שמועס שטענדיק עפּעס זאגנ, מיט עפּעס זיכ באטייליקנ. זיי פאריכטנ, דערגאנצנ, כאזערנ איבער מיט אנדערע ווערטער דאס, וואס איז שוינ געזאגט געווארנ אאזוו.

אונ בא דעמ לערער קאָנ זיכ באַקומענ א פאַלשע פאָרשטעלונג, אז זיי ווייסנ עפּעס, כאָטש אינדערעמעסנ קאָנ זײַנ, אז זיי ווייסנ גאָרנישט. דער צע־וויקלטער שמועס, ווי א מעטאָד פונ דיסקאָנט, איז א פאָרמ פונ קאָלעק־טיווע דיסקאָנט. די פארטיי האָט פארמישפּעט די דאָזיקע פאָרמ ווי אנ אויסדרוק פונ אנאָנימקע אינ פּעדאגאָגישנ פּראָצעס.

דער לערער רופט ארויס די שילער איינציקווײַז אונ שטעלט יעדערנ פונ זיי באַשטימטע פראגעס. אויב דער ענטפער אפ די פראגעס איז איבער וועלכע־ניט־איז סיבעס פארשווערט, קאָנ דער לערער העלפנ די שילער מיט אינדוציר־פראגעס. ווענ דער שילער קאָנ דאָכ ניט געבנ קיינ ריכטיקנ ענטפער אפ דער פראגע, לייגט דער לערער פאָר אנ אנדער שילער, ער זאָל אפ דער פראגע ענטפערנ, אָבער דאָס דארפ יענעמ ניט באַפרײַענ פונ ענט־פערנ אפ די פראגעס, וואָס זײַנענ פאר אימ אָנגעמערקט.

אינ דעמ אויסוואל פונ פראגעס פאר יעדנ שילער קאָנענ אָנגעווענדט ווערנ צוויי פרינציפּנ: *עקסטענסיווער* אויסוואל אונ *אינטענסי־ווער* אויסוואל. דער *עקסטענסיווער* אויסוואל באַשטייט אינ דעמ, וואָס דער לערער פארגיט קורצע קאָנקרעטע פראגעס פונ וואָס מער פאר־שיידענע אָפּטיילנ פונ קורס. בא דעמ *אינטענסיווער* אויסוואל ווערנ די שילער אויסגעפרעגט אינ די ראַמענ פונ איינ באַשטימטנ אָפּטייל. יעדער פונ די פרינציפּנ האָט זײַנע מײַלעס אונ זײַנע כעסרוינעס. דער עקסטענסי־ווער אויסוואל גיט א מעגלעכקײַט קלאָר צו מאַכנ, צי זײַנענ די שילער באַ־האַוונט מיטנ גאַנצנ מאַטעריאל פונעמ קורס. אָבער דערבײַ ווערט אויסגע־קלאָרט נאָר די באַקאַנטשאַפט מיטנ פאַקטישנ מאַטעריאל. קורצע קאָנקרע־טע פראגעס גיבנ די שילער, ווי א קלאַל, ווייניק מעגלעכקײַטנ ארויסצו־ווײַזנ ווי *טיפ* אונ *גרינטלעכ* זיי האָבנ דעמ מאַטעריאל באַנומענ.

דער *אינטענסיווער* אויסוואל גיט א מעגלעכקײַט די שילער טי־פער אונ גרינטלעכער אויסלייגנ זייערע יעדיִעס וועגנ אוועלכער־ניט־איז פּראָבלעמ. עס בלײַבט אָבער ניט קלאָר, צי האָבנ זיי דורכגעארבעט אַלע טיילנ פונעמ קורס. וועלכע פונ די פרינציפּנ דארפ דער לערער לייגנ אינ גרונט פונ דער דיסקאָנט־ארבעט בעשאַס די קאָנטראָל־פּרוּווּנ? דאָס הענגט אָפּ פונ די קאָנקרעטע באַדינגונגענ. אויב ס'איז באַוווּסט וועגנ א שילער, אז ער קענ טיפ באַארבעטנ אונ באַנעמענ דעמ מאַטעריאל, נאָר ס'איז א ספק, צי האָט ער דורכגעארבעט דעמ גאַנצנ מאַטעריאל, דעמלט דארפ דער לערער אָנווענדנ דעמ פרינציפּ פונ עקסטענסיווער אויסוואל. פארקערט, אויב דער לערער האָט פאר זיכ א שילער, וואָס ארבעט איבערפלעכלעכ, וואָס כאַפּט אָנ דעמ פאַקטישנ מאַטעריאל, זיכ ניט פארטיפנדיק אינ אימ ווי געהעריק, דעמלט איז בעסער אָנווענדנ דעמ פרינציפּ פונ אינטענסיווער אויסוואל. ווי א קלאַל, איז בעסער פונ אַלצ זיכ באַנוצנ מיט א קאָמבינירטנ אויסוואל. שטעלנ

יעדנ שילער 2—3 אלגעמיינע פראגעס, קנופ־פראגעס פונ איינ באשטימטנ אָפּטייל, קעדיי קלאָר מאכנ, ווי טיפ דער שילער האָט באנומענ דעמ מאַ־טעריאל, אונ נאָכדעמ געבנ א ריי קורצע פראגעס פונ פארשיידענע אָפּטיילנ פונ קורס, וואָס האָבנ א שייַכעס צו די אויסגעקלאָרטע קנופּ־פראגעס.

די פאנאנדערטיילונג פונ די פראגעס צווישנ די קינדער פלעגט באַ דעמ אלטנ עקזאמענ דורכגעפירט ווערנ מיט דער הילפ פונ בילעטנ, וואָס די שילער פלעגנ ציִענ ווי א גורל. דאָס האָט הארמאָנירט מיט דער גאנצער לאָטעריי־ישקייַט פונעמ אלטנ עקזאמענ. נאטירלעכ, אז איינ די קאָנטראָל־פרווונ טאָר מענ אזא מעטאָד ניט דערלאָזנ. די פּראָבלעמעס אונ פראגעס קאָנ מענ אָנשרייַבנ אפ באזונדערע קארטלעכ (בילעטלעכ) אונ זיי ארויס־געבנ די שילער בעשאַסנ פארהער, קעדיי ס'זאָל זיי זייַנ גרינגער זיכ צו־גרייטנ צומ ענטפער. אָבער יעדעס קארטל דארפ פונ פריִער באשטימט ווערנ פאר יעדנ באזונדערנ שילער, אונ ניט צופעליקערהייט, נאָר אפנ סמאָכ פונ באשטימטע באדינגונגענ. אויב עמעצער פונ די שילער האָט, צומבייַשפּיל, שוואכ דורכגעארבעט איינ באשטימטנ אָפּטייל, אונ דער לערער האָט אימ פאָרגעלייגט, ער זאָל זיכ אונטערציִענ, איז נאטירלעכ אפנ פארהער אימ פארגעבנ גראָד די פראגעס, וואָס האָבנ א שייַכעס צו דעמ אָפּטייל. אויב דער לערער ווייס פונעמ לויפנדיקנ דיסקאָנט אינ וועלכע אָפּטיילנ דער אָדער יענער שילער איז שטארק, קאָנ ער שוינ די אָפּטיילנ בעשאס די קאָנטראָל־פרווונ ניט אויספרעגנ אזוי.

באַמ ארויסרופנ די שילער איז בעסער אָנהייבנ פונ א שטארקערנ, ווייַל א שלעכטער ענטפער צומ סאמע אָנהייב פונ דער דיסקאָנט־ארבעט שאפט א געשלאָגענע שטימונג אינ קלאס. מע טאָר ניט קאָנצענטרירנ דאָס אויס־פרעגנ נאָר אפ שטארקע אָדער נאָר אפ שוואכע שילער. מע דארפ באַמ ארויס־רופנ קאָמבינירנ שטארקע אונ שוואכע שילער אזוי, אז אינ קלאס זאָל די גאנצע צייַט הערשנ א נאָרמאלער ריטמ פונ ארבעט.

א גרויסע ראָליע שפּילט די האלטונג פונ לערער בעשאסנ דיסקאָנט. זי דארפ זיכ אינ גרונט ניט אָפּשיידנ פונ זייַנ האלטונג אינ מעשעכ פונעמ גאנצנ יאָר. דער לערער דארפ ניט פארגעסנ, אז די קאָנטראָל־פרווונ קאָנענ ניט ארויסרופנ באַ די קינדער א באשטימטע אופגערעגטקייַט. דארפ ער מיט זייַנ גאנצער האלטונג, מיט דעמ אויפנ פונ ווענדנ זיכ צו די קינ־דער, פונ שטעלנ די פראגעס שטרעבנ צו בארויִקנ אונ דערמונטערנ די שי־לער, באזונדערס די שוואכערע אונ קרענקלעכע. מע קאָנ רעקאָמענדירנ די פאָלגנדיקע קלאָלימ, באַ וועלכע דער לערער דארפ זיכ האלטנ, קעדיי זיכערנ א רויִקע אונ נאָרמאלע אטמאָספער פונ ארבעט בעשאס די קאָנטראָל־פרווונ:

1. אָנהייבנ דעמ אויספרעגנ פונ א קאָנקרעטער אונ גרינגער פראַגע. קיינ

זאל באַרויִקט ניט אזוי, ווי א זיכערער ריכטיקער ענטפער אפ דער ערשטער פראגע.

2. שטעלנדיק דעם שילער א קנופ־פראגע, דארף מען אים געבן גענוג צייט אפ זיך באטראכטן און צוגרייטן דעם ענטפער אפ דער פראגע. דער־ווײַל ביז איין שילער טראכט אפ דער פראגע, קען מען איבערגיין צו א צווייטן. עס איז אבער ניט ראציאנעל פון אנהייב ארבעט פאנאנדערטיילן אלעמען די פראגעס, אפ וועלכע זיי דארפן ענטפערן.

3. אויב דער שילער באגעגנט א שוועריקייט, אים ארויסהעלפן, אפ וויפל ס'איז מעגלעך מיט דער הילף פון אינדוציר־פראגעס, א ב ע ר נ י ט א ו נ ט ע ר ז א ג ן: ניט פארגעסן, אז דער טאך פון קאנטראל־פרווו איז דער דיסקאנט פון דעם, וואס די קינדער באהערשן, און ניט די לערנארבעט מיט די קינדער.

4. ניט איבעררײַסן דעם שילער אינמיטן, לאזן אים אנטוויקלען זיין געדאנק.

5. ווען דער שילער הייבט אן אנטוויקלען אזא געדאנק, וואס פירט צו א באשטימפערלעכן אבסורד, אים באצײַטנס אפשטעלן, ניט דערלאזן, ער זאל זיך פארוואנדלען אין אן אביעקט פון שפאט פאר אלעמען.

6. זיך ניט גראבן אין דעם, וואס דער שילער ווייס ניט, ניט סטארען זיך אים פאקן, אים אונטערשטעלן א פיסל.

7. זיין רויִק, פריינטלעך, צוגעלאזט, נאר אין דער זעלבער צייט פאדערנ־דיק און שטרענג. באקעמפן יעדן פרווו פון די שילער צו פאריידן די צייט, אפנארן, זיך ארויסדרייען מיט אלגעמיינע פראזעס, אבער דאס אלץ טאן רויִק, געלאסן, אן זידלערײַ, אן אופרעגונג, און איבעריקער מאראליזירונג.

ביבליאָגראפיע*

1. J. D. Method. Monroes Cyclopedia of Education. vol. 3, p. 205.
2. Методы обучения в начальной и средней школе. Наркомпрос РСФСР, 1923 г. стр. 7.

   זע וועגנ דעם דאָקומענט:

   К. Мальцев. О методах обучения в школе. ЗКП, 24/VII. 32.
3. Карл Пирсон. Грамматика Науки. Изд. Шиповник. СПБ. стр. 25—26.
4. У. Джемс. Прагматизм. Изд. 2-ое, 1910 г. стр. 39.
5. Robert Liefmann. Grundsätze der Volkswirtschaftslehre. S. 215.

   ציטירט לויט:

   С. Н. Солнцев, Проф. Введение в политическую экономию. стр. 107.
6. О. Трахтенберг. Диалектика и педагогика. М. 1927.
7. И. Ф. Куразов. Методология педагогики. 1930.
8. Н. Бухарин. Теория исторического материализма. Гиз. 3-ье изд. стр. 13.
9. Ленинский сборник XI. М.—Л. 1930. стр. 387.
10. Ленсборник IX. 1929. стр. 300.
11. Ibid. стр. 307.
12. Ibid. стр. 47.
13. Энгельс. Диалектика природы. II-ое изд. стр. 88.
14. К. Маркс и Ф. Энгельс. Письма. Соцэкгиз. 1931. стр. 311.
15. Ф. Энгельс. Письмо Паулю Эрнсту. Литературное наследство № 1. стр. 8.
16. Ленин. Детская болезнь левизны. Соч. т. XXV, стр. 237.
17. Ленинский сборник XII, стр. 292.
18. F. Engels. Anti-Dühring. Berlin. 1928. S. 6.
19. Ibid. S. 6.
20. Ibid. S. 6—7.
21. Ленин. К. Маркс. Соч. т. XVIII, стр. 11—12.
22. Ленсборник IX. стр. 70.

---

* קימאט אלע ציטאטעס פונ מארקסנ אונ ענגעלסנ, וואָס זײַנענ געבראכט געוואָרנ אינ בוכ, זיינענ איבערגעזעצט געוואָרנ פונעם אָריגינאל. צוליב דער באקוועמלעכקײַט פונ לײענער ווערנ אינ דער ביבליאָגראפיע מערסטנטייל אָנגעגעבנ די רוסישע איבערזעצונגענ פונ די אנט-שפרעכנדיקע ווערק.

23. Ibid. стр. 227.
24. Ленин. Материализм и Эмпириокритицизм. Соч. т. XIII, стр. 84.
25. K. Marx, Das Kapital. I B. S. 19.
26. Ленин. О государстве. Соч. т. XXIV, стр. 362.
27. Ibid.
28. Ф. Энгельс. Диалектика природы. стр. 141.
29. К. Маркс. Капитал, т. I. изд. 7-ое, стр. XVI.
30. Karl Just. Formal-Stufen. Reins Handbuch der Pädagogik.
די ליטעראַטור וועגן הערבאַרטס פֿאָרמאַלע שטופֿעס איז זייער
רײַך. די וויכטיקסטע ווערק זײַנען:
Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften.
Ziller. Allgemeine Pädagogik.
Rein. Pädagogik in systematischer Darstellung.
Вильман. Дидактика.
П. Барт. Элементы воспитания и обучения.
31. В. А. Лай. Экспериментальная дидактика. СПБ. 1914. стр. 89.
32. Ibid. стр. 350.
33. В. Лай. Школа действия. СПБ. 1914. стр. 104.
34. J. D. Method. Monroes Cyclopedia of Education.
35. Кильпатрик. Основы метода.
36. Артур Пейн. Методика Индустриального Уклона, пер. Ильина. 1927.
Дж. Бэрри. Методика с.-хоз. уклона в американских школах. пер. Ильина. 1926.
Ph. Muckle. Didaktische Arbeitsstufen. 1923.
Scheibner. Zwanzig Jahre Arbeitschule.
Salwürk. Die didaktische Normalstufen.
N. Itschner. Unterrichtslehre. I. 1923.
37. Ленин. План диалектики Гегеля. Ленсборник XII, стр. 291.
38. Ленин. О задачах народного просвещения. Правда, 25 апреля, 1930 г. № 114.
39. Ленин. Соч. XXV, стр. 235.
40. G. A. Schmidt. Projects and the Project Method in Agricultural Education.
ציטירט לויט:
В. Петрова. Метод проектов. М.—Л. 1929. стр. 40.
41. У. Бэгли. В сб. Новые пути зарубежной педагогики. Москва, 1927. стр. 243.
42. У. Джемс. Прагматизм. стр. 41.
43. Марсель Эбер. Прагматизм. СПБ. 1911. стр. 19.
44. У. Джемс. Прагматизм. стр. 50.
45. Jbidem. стр. 55.
46. Ленин. Материализм и Эмпириокритицизм. Соч. т. XIII. стр. 156.
47. Jbid. стр. 114.
48. К. Маркс. К критике гегелевской философии права. Соч. т. I, стр. 406.

49. Ф. Энгельс. Развитие социализма от утопий к науке. 1932. стр. 45.
50. Ленин. Что делать? Соч. т. IV, стр. 381.
51. Сталин, Вопросы ленинизма. 10, изд. стр. 299.
52. Ленсборник IX. стр. 307.
53. Аржанов. Методика географии.
54. Гегель. Сочинения. Т. I, логика, стр. 333.
55. К. Маркс. К критике политической экономии. М.—Л. 1929. стр. 36.
56. Ф. Энгельс. Диалектика природы. стр. 48.
57. Начала Эвклида. Киев, 1880. стр. 543.
58. Юнг. Методика математики. стр. 287.
59. Аржанов. Методика географии. стр. 171.
60. Ф. Энгельс. Диалектика природы. стр. 41.
61. Ibidem. стр. 129.
62. Ленин. От разрушения векового к творчеству нового. Соч. т. XXV. стр. 151.
63. К. Маркс и Ф. Энгельс. Немецкая идеология. Соч. т. IV. стр. 226.
64. Ibidem. стр. 227.
65. Ibidem. стр. 18.
66. Ibidem. стр. 20.
67. Ф. Энгельс. Диалектика природы. стр. 48.
68. У. Друммонд. Введение в изучение ребенка. стр. 276.
69. К. Маркс. Капитал. т. I. стр. 270.
70. У. Джемс. Беседа с учителями о психологии. изд. 3-ое, стр. 66.
71. Протокол VIII съезда РКП (б). стр. 559.

נאָך ליטעראַטור וועגן אינטערעס און אופמערקזאַמקייט:

И. Добрынин, Колебания внимания. Москва, 1928.
Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии.
Р. Селвидж и В. Фриклэнд. Принципы производственного обучения.
Б. А. Артемов. Детская экспериментальная психология.
И. Ф. Добрынин. Введение в психологию.
Э. Мейман. Лекции по экспериментальной педагогике. т. I.
S. Colvin. The learning process.
W. Bagley. The educative process.

72. Ленин. Философские тетради. стр. 166.
73. Г. Фолькелт. Экспериментальная психология дошкольника. стр. 54.
74. Ленсборник XII, стр. 339.
75. Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка. Гиз. 1932. стр. 389.
76. В. Затонский. Об учебниках.
77. Артемов. Детская экспериментальная психология. стр. 10.
78. Программы для I-го концентра школ II ступени. Гиз. М.—Л. 1925. стр. 8.
79. Ленин. Задачи Союзов Молодежи. Соч. т. XXV. стр. 388.
80. У. Бэгли. В сб. Новые пути зарубежной педагогики. Москва, 1927. стр. 244.

81. Экземплярский. Психология и педагогика памяти. 1930. стр. 66.
82. Г. М. Уиппл. Как нужно заниматься. Москва. 1926.
83. A. Gates. Psychology for Students of Education. стр. 215.
84. Ленсборник IX. стр. 245.
85. An Exsperiment on the relative Efficiency of Studying French vocabulary in Associated Pairs versus Studying French voc. in Context.
Loise C. Seibert. The journal of Educational Psychology vol. XXI. p. 297.
86. Ebbinhaus. H. Gedächtnis. 1885.
Э. Мейман. Экономия и техника памяти. Москва, 1913.
E. Thorndike. The psychology of learning.
К. Крауфорд. Методика умственной работы.
87. Б. Бекингем. Исследование педагогического процесса для учителей. стр. 72.
88. E. Thorndike. Educational Psychology vol. III p. 126.
89. Ididem. vol. II p. 6—17.

וועגן טאָרנדײַקס געזעצן פון לערנען זע:
בעקינהעם (22), סעלווידוש (7).

Кильпатрик. Основы метода.
Боровский. Дальнейшее развитие принципа адаптативной экономии. Психология. 1932 г. № 4.
90. Jost A. Die Assoziationstätigkeit. Z. Psl. 1897. XIV. Bd.
91. А. Керн. Упражнения и повторения пройденного в рамках трудового обучения. На путях к новой школе № 6, 1932.
92. E. Thorndike. Psychology of Algebra N. Y. 1921.
93. Gates. Psychology for Students of Education. p. 336.
94. W. Hunter. Experimental Studies of learning.
95. Ян Амос Коменский. Великая дидактика. Москва. 1896. Гл. XIX. стр. 311.
96. Ibidem. стр. 313.
97. Ibid.
98. Ibid стр. 315.
99. Ibid. стр. 311.
100. Ibid. стр. 319.
101. Ibid.
102. Ibid. стр. 331.
103. Мединский. История педагогики. ч. I. 249—251.
104. Ibidem. ч. II. 286.

גענויערע יעדיעס וועגן דער געשיכטע פון קלאסנלימודים-
סיסטעם און ספעציעל וועגן דער לאנקאסטער סיסטעם:

Monroe. Cyclopedia of Education.
Rein. Enz. Handbuch der Pädagogik.

105. Ф. Энгельс. Положение рабочего класса в Англии. Соч. т. III. стр. 403.
106. А. Бинэ и Т. Симон. Методы измерения умственной одаренности. 1923.
107. В. Штерн. Одаренность детей и подростков. „Книгоспілка". 1926. стр. 170.
108. Е. В. Гурьянов и др. Скала Бинэ-Термена, для измерения умств. развития детей. Москва, 1930. стр. 19.
109. В. Штерн. Одаренность детей и подростков.
110. Э. Торндайк. Принципы обучения, стр. 86.
111. A. Nohl und Pollat. Handbuch der Pädagogik. B. IV. 1928. S. 144.
112. Monroe. Cyclopedia of Education. vol. V. p. 169.

זע אויכ:

V. Dickson. Mental Tests and the classroom Teacher. p. 10—28.
113. К. Маркс. Нищета философии. Соч. т. V. стр. 378.
114. Маркс—Энгельс. Сочинения т. IV. стр. 412.
115. Ibidem. стр. 380.
116. Ленин. Либеральный профессор о равенстве. Соч. т. XVII. стр. 241.
117. Е. Янжул. Американская школа. 1917. стр. 47.
118. A. Sickinger. Arbeitsunterricht., Einheitsschule, Manheimer Schulsystem. 1920.
А. Зикингер и Ф. Гансберг. Школа труда. Петроград.

די ליטעראטור וועגן דער מאנהיימער שול-סיסטעם
איז זייער רײַך. געניג ביבליאָגראפיע אינ ריינס
פעדאגאָגישער ענציקלאָפעדיע.

119. А. Зикингер и Ф. Гансберг. Школа труда. Стр. 18.
120. Rein. Enz. Handbuch der Pädagogik, B. 8. S. 329.
121. Bennet. School Efficiency, p. 129.
122. Ibidem 128.
123. Ibidem 130.
124. Ibid. 133.
125. Ibid. 133.

וועגן די פארשיידענע שול-סיסטעמען אינ אמעריקע
און אינ דײַטשלאנד זע:

Янжул. Американская школа.
А. Готалов-Готлиб. Форми групування учнів. в сб. Групування дітей в школі. Одесса. 1929.
С. Белоусов. Как надо группировать учащихся в школе. Москва. 1927.
Гуро. Проблема группировки учащихся в американской школе. На путях к новой школе № 12. 1931. стр. 96.
126. Torgerson T. L. см. в журнале Journal of Educ. Research XIII, p. 171—180.

127. A. Santée в сб. Second yearbook of the department of elementary school principles p. 276—283.
128. H. Bonar. Ability Grouping. Elementary school journal XXIX. 703—706.
129. L. Purdom. The value of Homogeneaus grouping. 1929.
130. W. Miller und H. Otto. Analasis of Experim. Stydies in Homogeneaus grouping. Journal of Educational Research. vol. XXI (1930) p. 93.
131. A. Lincoln. Ability Grouping in Theory and Practice. School and Society. vol. XXX. p. 447 (Okt. 1929).
132. Lincoln and Wodleigh. Teacher opinion on ability grouping. Journal of Educational Research. 1930. № 4.
133. П. Блонский. Основы педагогики. Москва. 1925. стр. 202.
134. П. Блонский. Педология и школа. На путях к новой школе. 1925. № 2. стр. 134.
135. Е. Краснопольский, Спроби диференціяції учнів труд шкіл в Одесі. Зб. Групування дітей в школі.
136. В. Я. Вайнберг. Педологические основы комплектования школьных групп. Москва. 1926.
137. У. Бойд. Система Монтессори. „Мир“, 1925. стр. 132.
138. М. Монтессори. Метод научной педагогики. стр. 8.
139. Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Москва, 1923. стр. 68.
140. М. Монтессори. Дом ребенка. стр. 112.
141. П. Петерсен. Иена-План в сб. Новые системы образовательной работы в школах зап. Европы и С. Америки. 1930 г.
142. М. Штейнгауз. Из практики Лабораторного плана в Англии. Москва, 1925. стр. 205—221.
143. Джордж Каунтс. Теория воспитания в Америке. стр. 34.
144. Е. Паркхерст. Воспитание и обучение по Далтонскому лабораторному плану. „Новая Москва“. 1924. стр. 9—10.

זע אויך:

Дж. Дьюи. Далтонский лабораторный план.
П. Свадковский. Социальное воспитание в Америке. Гиз. 1929.
145. У. Кларк. Графики Ганта. Учеба и планирование работы. Москва. 1931.
146. К. Уошберн. Виннетка в сб. Новые системы. см. (141).
147. Монтессори. Самовоспитание и самообучение в нач. школе.
148. К. Маркс. Немецкая идеология. Соч. т. IV. стр. 65.
149. К. Маркс. Капитал. т. I, стр.
150. Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik. B. II. 1907. S. 68.
151. Ibid.
152. В. Бехтерев и М. Ланге. О данных эксперимента в коллективной рефлексологии. В сб. „Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы“, 1924.

В. Бехтерев и М. Ланге. Влияние коллектива на личность. В сб. „Педология и воспитание“. Москва. 1929.

153. Moede W. Experimentelle Massenpsychologie. 1920.

Allport F. H. Social psychology. 1924.

154. Монтессори. М. Дом ребенка.

155. Ф. Энгельс. Анти-Дюринг. стр. 103.

156. К. Маркс. Капитал, т. I. стр. 414.

157. Лео Бургерштейн. Руководство по школьной гигиене.

דאָ געפֿינען מיר אַ איבערזיכט איבער די עקספּע-
רימענטאַלע פֿאָרשונגען וועגן איינגעמידטקייט פֿון
די שילער אין מעשעך פֿון טאָג.

158. М. В. О'ши. Роль активности в жизни ребенка. стр. 275.

159. Эд. Клапаред. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. стр. 137—139.

160. פּ. סאָפּיאַן — צו דער פֿראַגע וועגן ראַציאָנאַליזירן
דעם לימודים-פּלאַן אין עלטערן קאָנצענטער.
אין ז. ב. „לערנארבעט אין שול“, קיעוו, 1933.

161. Kammel. Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer.

Kesselring. Stellung der Schüler zu den Unterrichtsgegenständen. Deutsche Psychologie. B. 1 und 2.

Bode. Beliebtheit der Unterrichtsfächer bei Landschulkindern.

Zeitschrift für Päd. Psychologie. 1925. № 8/9.

M. Lobsien. Wie die Schüler die Schulfächer beurteilen, Leipzig. 1926.

G. Kafka. Handbuch der vergleichenden Psychologie. S. 424.

162. В. Лай. Экспериментальная дидактика. стр. 348.

163. M. Kesselring. Arbeitspsychologische Erhebungen zur Theorie des Stundenplanes. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1925. № 12. стр. 579.

164. Методическое письмо о расписании уроков. Наркомпрос РСФСР. 1932 г.

נאָך ליטעראַטור וועגן דער פֿראַגע פֿון שאָען-פּלאַן און
צייט-בודזשעט:

А. Б. Залкинд. О педологическом подходе к учебным занятиям на уроке. В сб. „Вопросы марксистской педагогики“. Вып. I, Москва. 1920.

А. Гельман. Бюджет времени пионера и школьника. Огиз. 1933.

165. H. E. Jones. Experimental Studies of college teaching. Archives of Psychology № 68. 1923.

פֿון די נייסטע אַרבעטן וועגן דער באַדייטונג פֿון דיסקאָנט פֿאַר
עפֿעקטיווע לערנען קאָן מען נאָך אָנמערקן:

A. Jersild. Examination as an aid to learning. The Journal of Educational Psychology. vol. XX. № 8. 1929.

E. Deputy. Knowledge of success as a motivating influence in college work. Journal of Educational Research. vol. XX. № 8. 1929.

М. Зарецкий. Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ. Москва, 1932.
166. W. Monroe. Educational tests and measurement.

פאראַנ אנ אוקראַיִנישע איבערזעצונג.

167. С. Брукс. Стандарт в школе. Космос. 1925.
168. Monroe. Ibidem.

169. ציטירט לויט:

W. Mccall. How to measure in education. N. J. 1927.
170. Ф. Энгельс. Диалектика природы, стр. 101.
171. Ленсборник IX. стр. 82.
172. Clarence Irving. The relation of Pupil Achievement on oral Questions to Achievement on the same when written. journal of Educ. Research. 1930. № 4.
Lehman C. U. The oral versos the Miteographed true Facts. School and Society. vol. XX. № 770.
173. Шардаков. Как составлять и применять тесты успешности. В сб. Педология в школе. 1930.
174. Л. Бургерштейн и А. Нетолицкий. Руководство по школьной гигиене, стр. 225 и сл.
А. Лурия и др. Экзамен и психика. М.—Л. 1929.
175. H. Plecher. Zur Psychologie der Schulprüfungen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 1907. N. 4—5. S. 302—311.
176. Monroe. Cyclopedia of Education. vol. II. Examinations.
177. Lay. Experimentale Didaktik. S. 639.
178. Monroe. Cyclopedia of Education. vol. II. Examinations.

זאכ־רעגיסטער

אויפמערקזאמקייט — 57 אוו., 72, 102.
אויספאָרשונג־מעטאָד — 10, 24.
אינדוקציע, אינדוקטיווער מעטאָד — 53 אוו.
אינדיווידואליזאציע — 121 אוו., 128 אוו., 168 אוו.
אינטעלעקטואליזם — 29.
אינטערעס — 57 אוו., 188 אוו.
אינסטרומענטאליזם — 13, 33, 37.
איינגעמידטקייט — 100, 182.
אנאליז, אנאליטישער מעטאָד — 15, 27, 44 אוו.
אפערצעפציע — 27.
אקטיווע און פּאסיווע איינכאזערן — 108 אוו.

אָביעקטיווקייט פון דיסקאָנט — 198 אוו.
אָנשווינג — 76.
אָפּפאל — 125, 127.
אָפּשטייענדיקע קינדער — 124 אוו., 172 אוו., 231.

באשטימונגען פון צק וועגן דער שול — 7, 10, 24, 37, 38, 44, 86, 164, 206, 226.
באטאוויא־פּלאן — 134.
באאָבאכטונג אינעם דיסקאָנט — 207 אוו.
בריגאד־לאבאָראטאָרישער מעטאָד — 9, 10, 163 אוו.
בריגאדע־ארבעט — 163, 167.

גאנצערהייט אָדער טיילנווייז לערנען — 109.
געזאמט־אונטעריכט — 10.
גרונט־כיסאָרן פון דער שול־ארבעט — 7, 82, 226.

דאלטאָן־פּלאן — 9, 10, 150, 153, אוו. 164.
דיאלעקטישער מעטאָד — 18, 42.
דידאקטיק — 25.
דעדוקציע, דעדוקטיווער מעטאָד — 53 אוו.
דענק־פּראגן — 89, 236.
דעקראָלי־סיסטעם — 150.
דערקענטעניש — 17, 20, 26, 35, 42.

האָווארד־פּלאן — 150, 152.

וואלידקייט פון דיסקאָנט — 197.
ווינעטקא־פּלאן — 150, 156 אוו.
ווערבאליזם — 55.

זובערוועג — 88 אוו.

טעאָריע און פּראקטיק — 36, 39 אוו., 85.
טעאָריע פון פרייער דערציִונג — זע פּעדאָצענטריזם.
טעאָריע פון פאָרמעלער דיסציפּלין — 83 אוו.
טעסטן — 215 אוו.

יענא־פּלאן — 151 אוו.

לאבאָראטאָר־בריגאדער מעטאָד — זע בריגאד־לאבאָראטאָרער מעטאָד.
לאנקאסטער־סיסטעם — 119 אוו.

מאנהיימער שול־סיסטעם — 130 אוו.
מאקסימום און מינימום פארגעבונגען — 136, 139, 175.
מאָגיזם (פון מעטאָדן) — 9.
מעטאָדישער אוניווערסאליזם — 8, 24.
מעטאָדישער סוביעקטיוויזם — 8, 14.
מעכאניציזם — 14, 216.
מעטאפיזישער מעטאָד — 18.
מעטאָדאָלאָגיע — 20.
מעטאָדיק — 20, 24.
מענשעווי־זירנדיקער אידעאליזם — 14.

סאנטא"לוי־פּלאן — 135.
סאנטא בארבארא־פּלאן — 135.
סוביעקטיווער אידעאליזם — 12, 33.
סיטל־פּלאן — 135.
סיסטעמאטישקייט — זע וואלידקייט.
סינקרעטיזם — 79 אוו.
סימעטריע און אסימעטריע אין שאָען־פּלאן — 191.

סיסטעמאטישקײַט פונ דיסקאַנט — 197,
סכאָלאסטיק — 54.

ע̄לטער פונ אסאָציִאציעס (געזעצ) — 105.
עסטעזיִאָמעטרישער מעטאָד — 182.
ערגאָגראפישער מעטאָד — 183.
עקזאמענ — 226 אוו.

פּאָנטאָגענעטישער קאָעפיציִענט — 185.
פלאטאָ — 97 אוו.
פעדאָצענטריזמ — 59, 61, 121.
פערצעפציִע — 77 אוו.
פראגמאטיזמ — 12, 37, 40 אוו.
פראָיעקט-מעטאָד — 8, 10, 11, 39 אוו.

פּארהער — 213 אוו.
פארמעסטונג — 66, 167.

פּאָרמאלע דיסציפלינ-טעאָריע — 83 אוו.
פּאָרמאלשטופנ-טעאָריע — 26 אוו.

צווייטיאָריקײַט — 125 אוו.
ציל-אײַנשטעלונג אינעם לערנענ — 84, 100, 196.

קאָלעקטיוו, קאָלעקטיווע דערציִונג — 66, 152 אוו., 163, 165 אוו.
קאָמפּלעקס-מעטאָד — 8, 10, 14, 81.
קאָנטראָל-פארגעבונגענ — 211 אוו.
קלײנבירגערלעכע פעדאגאָגיק — 30, 34.
קעמברידזש-פּלאנ — 135.

ראציִאָנאליזאציע פונ דער זעלבשטענדיקער ארבעט — 91 אוו., 233 אוו.
רעפראָדוקטיווע פראצעס — 89, 236.
רעפעטיטאָריִ — 125, 138, 175.

נאָמען־רעגיסטער

אויפּל — 85.
איגנאַטיעוו — 227.
אינגליס — 200.
איטשנער — 33.
אלענ — 34.

באָבערטאַג — 122 און.
באָדע — 189.
באָנאַר — 140.
בוכארינ — 14.
בוק — 99.
בויד — 147.
בינע — 64, 122.
בלאָנסקי — 143.
בעקאָנ — 54.
בעקינהעם — 188.
בעכטערעוו — 159 און.
בעגלי — 40.
בעל — 120.
בראַנדעל — 190.
ברוקס — 200.
בריאַנ — 98.
ברעדליי — 34 און.

גאָדארד — 122.
געיטס — 108.
גריזבאַך — 182, 183.
גאָלאָמב — 150.

דזשעמס — 12, 41, 71.
דזשאָנסאָנ — 199.
דיוי דזשאָנ — 8, 32, און., 36, 88.
דעבאָרינ — 14, 17,
דרומאָנד — 64.

האַרווי — 34.
האַרטער — 98.
העגעל — 15, 45, 46, 216.

הערבאַרט — 26 און.
העק — 100, 188.

וואַגנער — 185.
וודראָו — 91.
ווילסאָנ — 34.
ווייגאַנד — 180.
וועבער — 182.

זאַלווירק — 33.
זיקיגגער — 130, 131, 139.
זייבערט — 87.

טאָרגערסאָנ — 140.
טאָרנדײַק — 90, 100, 101, 188, 215.
טעליאַטניק — 182.
טערמענ — 123.
טראַכטנבערג — 14.
טשודי — 192, 193.

יאָסט — 106.

לאַנגע — 159.
לאַנקאַסטער — 120.
לאַסאַל זשאַנ באַפּטיסט — 118.
לאָבזינ — 90, 190, 228.
לינקאָלנ — 141, 142.
ליפּמאַנ — 13, 20.
ליי — 30.
לענינ — 15, 17, 19, 20, 21, 35, 37, 42,
43, 45, 58, 77, 78, 79, 83, 86, 120,
128, 216, 228.

מאַרקס — 21, 23, 43, 46, 59, 60, 62, 66,
127, 158.
מאָנטעסאָרי—147 און., 157 און., 161.
מוקלע — 33.
יל — 54.
ילער — 141.

מיימאן — 90, 110.
מײַער אווג. — 159.
מייערס — 85.

סיקאָרסקי — 181.
סאנטע — 140.
סאקאקי — 186.
סטאלין — 44.
סטארטש — 203.

עבינהאוז — 90, 103, 105, 184.
עליאָט — 203.
ענגעלס — 16, 18, 22, 43, 47, 54, 55, 62, 63, 119, 162, 216.

פּארקהערסט העלען — 9, 153.
פּורדאָם — 141.
פּיאזשע — 79.
פּירסאָן — 11.
פּלעכער — 227, 228.
פּעסטאלאָצי — 26.
פּעטערסאָן — 151.

פֿאָלקעלט — 78, 79.
פֿרידריך — 182.

קאונטס — 152.
קאָמעניוס — 26, 114 און.
קארטער — 199.
קוראזאָוו — 14.
קילפּאטריק — 8, 33, 36.
קלאפּארעד — 79.
קעלי — 199.
קעמזיס — 186.
קעסעלרינג — 190, 193.
קערן — 107.

רוגער — 99,
רוסאָ — 26.
רובינשטיין — 10.
ריין — 28.
רייקאָוו — 10.

שייבנער — 33.
שמידט — 159.
שטערן — 123, 190.

Редактор—Горохов. Техн. ред —М. Погостер. Корректор—М. Иткин. Сдано в производство 15/IX—34 г. Подписано к печати 7/VI—35. Ф. бумаги 82×110$^1/_{32}$. 16 п. л. «Эмес» № 76. Уп. Главлита Б-6045. Тираж 2 000 экз.

Тип. изд-ва «Дер Эмес», Москва, Покровка, 9. Зак. № 800